

**UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA**

Faculdade de Ciências e Tecnologia

Secção de Ciências de Educação

**DOS PERCURSOS DE AUTOFORMAÇÃO  
AOS PROCESSOS DE TRANSFORMAÇÃO**

*UMA PRODUÇÃO SINGULAR DE SUCESSO EDUCATIVO EM MEIO RURAL*

Manuel Pedro Saborida Gonçalves

Dissertação apresentada na Faculdade de Ciências e  
Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa para a  
obtenção do grau de Mestre em Ciências de  
Educação, área de Educação e Desenvolvimento

sob a orientação de

**Prof<sup>a</sup> Doutora Teresa Ambrósio**

**MONTE DE CAPARICA  
1997**



Aos meus pais.  
À Lúcia, ao João, à Ana.

### **AGRADECIMENTOS**

Um agradecimento especial à Professora **TERESA AMBRÓSIO** e à Dr<sup>a</sup> **MARIA DO LORETO** pela compreensão, rigor científico, disponibilidade e apoio que sempre manifestaram no decurso deste trabalho.

Os meus agradecimentos a todos os colegas e amigos que comigo colaboraram.

- C. Silva
- E. Silva
- J. Silva
- S. Silva
- H. Silva

## RESUMO

O insucesso escolar em escolas do 1º ciclo do ensino básico, situadas em meio rural, continua a evidenciar-se com grande intensidade, junto da população escolar, na maioria das escolas. De entre as raras excepções, localizámos uma escola, de um só lugar, em meio rural, que contraria esta lógica de produção de insucesso. Nesta escola, coincidindo com a chegada de uma nova professora, verifica-se um anormal fenómeno de produção de sucesso escolar. Esta professora é a protagonista principal deste nosso estudo.

No sentido de encontrar as razões subjacentes aos “anormais” índices de sucesso verificados procurámos compreender de que forma o percurso formativo, desta professora, determinou as transformações que ocorreram nesta escola.

O nosso projecto de investigação insere-se na área dos percursos pessoais de formação que são suportados pelas estratégias de autoformação, nas quais a pessoa é entendida como sujeito e objecto do seu próprio percurso de formação, através da apropriação do seu poder autoformativo. Várias correntes de investigação têm vindo a reconhecer a importância de atribuir ao sujeito um lugar de relevo na estruturação do seu percurso autoformativo, entendido como um espaço e um tempo de produção de si e do reconhecimento da sua capacidade de intervir no contexto educativo.

Uma outra dimensão deste nosso projecto de investigação inscreve-se no domínio dos processos de transformação. Através da introdução de inovações e da produção de mudanças no contexto educativo, assiste-se a um processo de transformação ao nível do *habitus*, pela ruptura com o formalmente imposto, e ao nível das perspectivas dos diversos actores, pelo protagonismo que assumem.

A nossa opção metodológica assenta nas metodologias qualitativas de análise que suportam o método biográfico no qual se inscrevem as histórias de vida. O corpus deste estudo é constituído pela narrativa da professora. Através dele, tentaremos compreender de que forma os percursos autoformativos implicam a produção de transformações geradoras de sucesso.

## RÉSUMÉ

L'insuccès scolaire dans les écoles du premier cycle de l'Enseignement Basique, situées au milieu rural continue à se rendre bien évident, auprès de la population rurale, dans la plupart des écoles. Parmi les rares exceptions, on a trouvé une école, avec une seule place, au milieu rural, qui nie cette logique de production d'insuccès.

Dans cette école, on vérifie un anormal phénomène de production de réussite scolaire, au moment de l'arrivée d'une nouvelle institutrice.

Cette institutrice est le personnage protagoniste de notre étude.

En essayant de trouver les raisons sousjacentes des indices anormaux de réussite vérifiés, on a voulu comprendre de quelle façon le parcours de formation de cette institutrice a déterminé les changements qui se sont produits dans cette école.

Notre projet de recherche appartient au domaine des parcours personnels de formation qui sont soutenus par des stratégies d'autoformation, dans lesquelles la personne est comprise comme sujet et objet même de son parcours de formation, à travers l'appropriation de son pouvoir autoformatif.

Plusieurs courants de recherche ont reconnu l'importance de donner au sujet une place de relief dans la structuration de son parcours autoformatif, compris comme un espace et un temps de production de soi-même et de la reconnaissance de sa capacité d'intervenir en contexte éducatif.

Une autre dimension de notre projet de recherche s'inscrit dans le domaine des processus de changement. Avec l'introduction de quelques innovations et la production de changements en contexte éducatif, on assiste à un processus de changement au niveau de "l'habitus", par la rupture avec tout ce qui est réglé, même imposé, et aussi au niveau des perspectives des différents intervenants, disons, par le protagonisme qu'ils révèlent.

Notre option méthodologique se fonde aux methodologies qualitatives d'analyse qui soutiennent la méthode biographique où s'intègrent les histoires de vie.

Le "corpus" de cette étude est constitué par le récit de l'institutrice. À travers ce récit, on essayera de comprendre comment les parcours d'autoformation impliquent la production de changements générateurs de réussite scolaire.



## ABSTRACT

School failure in the elementary schools of rural areas is still evident, occurring in most schools. Among the rare exceptions to this scenario, we found a one-place school which contradicts this tendency to failure production. In this school there is unusual success production, which coincides with the arrival of a new teacher.

Aiming at finding out the reasons underlying these “unusual” success rates, we tried to understand to what extent this teacher’s professional training conditioned the changes observed in this school.

This research project is related to the field of personal training experiences which are supported by strategies of self-directed learning, in which the person is regarded as both the subject and the object of his/her own training, through his/her self-directed learning capacity. Several theories (researchers) have acknowledged the importance of giving the subject a relevant position in the design of his/her self-directed learning process, as a place and a time of self production, and of the recognition of his/her capacity to take effect in the educational context.

Another dimension of our research project comprehends the transformation processes. Through the introduction of innovation and change in the educational context, a transformation process takes place, at the level of the *habitus*, because of the rupture with formal impositions and, at the level of the individuals involved, because of the important roles they play.

In what concerns our methodology, we used techniques of qualitative analysis which support the biographic method to which life stories relate. The corpus of this study is the teacher’s narrative. Through it we will try to understand the relation between self-directed learning processes and the production of changes which generate success.

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO GERAL .....	11
1. PREÂMBULO .....	11
2. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO .....	13
2.1. Pertinência .....	13
2.2. Objectivos da Investigação .....	15
2.3. Estrutura .....	16

### PRIMEIRA PARTE

#### *A ESCOLA DE ALDEIA DO SADO*

• Introdução à Primeira Parte .....	19
-------------------------------------	----

### CAPÍTULO I: DEFINIÇÃO DO CONTEXTO

• Nota Introdutória .....	20
1. PERTINÊNCIA DO CONTEXTO .....	21
2. O CONTEXTO GEOGRÁFICO .....	22
2.1. O Concelho de Ourique .....	24
2.1.1. Condições Naturais .....	24
2.1.2. A Economia .....	25
2.1.3. O Artesanato .....	26
2.1.4. O Turismo .....	26
3. O CONTEXTO ESCOLAR: RECURSOS .....	27
3.1. Aldeia do Sado .....	27
3.2. Aldeia Branca .....	28
4. ÍNDICES DE SUCESSO ESCOLAR .....	29
4.1. As Fontes .....	30
4.2. Evolução dos Níveis de Sucesso/Insucesso Escolar .....	31
4.2.1. Comparação Nacional .....	32
4.2.2. Relação com o Meio Local .....	37
4.2.2.1. Percursos Escolares .....	41
CONCLUSÃO .....	50

### CAPÍTULO II: O SUCESSO NA ESCOLA DE ALDEIA DO SADO

• Nota Introdutória .....	51
1. A SITUAÇÃO INICIAL .....	52
2. O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA .....	54
2.1. Resistência ao Projecto .....	55
2.2. Apoios ao Projecto .....	56
3. DESENVOLVIMENTO DAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS .....	58

3.1. O Projecto “Alimentação” .....	60
3.2. O Projecto “Pecuária” .....	61
3.3. O Projecto de “Gestão Pedagógica” .....	62
3.4. O Projecto “Jornalismo Escolar” .....	63
3.5. O Projecto “Administrativo” .....	63
4. REFLEXÃO SOBRE A METODOLOGIA UTILIZADA .....	64
5. CONSIDERAÇÕES SOBRE O IMPACTO DA ACTIVIDADE .....	67
CONCLUSÃO .....	71
<i>CONCLUSÃO DA PRIMEIRA PARTE</i> .....	72

## SEGUNDA PARTE

### *PROFISSÃO DOCENTE E IDENTIDADE*

• Introdução à Segunda Parte .....	76
------------------------------------	----

### CAPÍTULO I: A PROFISSÃO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PESSOAL E PROFISSIONAL

• Nota Introdutória .....	77
1. CARACTERÍSTICAS DA PROFISSÃO DOCENTE .....	78
1.1. Intensificação do Trabalho do Professor .....	79
1.2. O Isolamento dos Professores .....	81
1.3. Uma Profissão de Risco .....	83
2. CULTURAS PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES .....	84
3. A IDENTIDADE PESSOAL E PROFISSIONAL DOS PROFESSORES .....	87
3.1. Construção da Identidade .....	87
3.2. Estratégias Identitárias .....	89
3.3. Crise Identitária .....	92
CONCLUSÃO .....	94

### CAPÍTULO II: A ESTRUTURA CONCEPTUAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

• Nota Introdutória .....	95
1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	95
2. ORIENTAÇÕES CONCEPTUAIS DA FORMAÇÃO .....	98
CONCLUSÃO .....	103

<i>CONCLUSÃO DA SEGUNDA PARTE</i> .....	104
---	-----

## TERCEIRA PARTE

### *O PERCURSO AUTOFORMATIVO E O PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO*

• Introdução à Terceira Parte .....	107
-------------------------------------	-----

### CAPÍTULO I: A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

• Nota Introdutória .....	109
1. ENQUADRAMENTO DA FORMAÇÃO .....	110
2. A FORMAÇÃO CONTÍNUA .....	111
3. A ESCOLA ESPAÇO PRIVILEGIADO DE FORMAÇÃO .....	119
3.1. Os Centros de Formação de Escolas .....	122
3.2. O Projecto Educativo de Escola .....	125
CONCLUSÃO .....	130

### CAPÍTULO II: ENTRE A AUTOFORMAÇÃO E A ECOFORMAÇÃO

• Nota Introdutória .....	132
1. AUTOFORMAÇÃO .....	133
2. TEORIA TRIDIMENSIONAL DA FORMAÇÃO .....	136
2.1. O “Auto” Fundamento da Noção de Pessoa .....	137
3. SETE PILARES DA AUTOFORMAÇÃO .....	139
4. CORRENTES DE INVESTIGAÇÃO EM AUTOFORMAÇÃO .....	144
5. FORMAÇÃO INDIVIDUALIZADA E AUTOFORMAÇÃO .....	146
CONCLUSÃO .....	149

### CAPÍTULO III: INOVAÇÃO, MUDANÇA E PROCESSOS DE TRANSFORMAÇÃO

• Nota Introdutória .....	150
1. ENQUADRAMENTO .....	151
2. A CONSTRUÇÃO DA MUDANÇA .....	152
3. A MUDANÇA E A PRODUÇÃO DE INOVAÇÕES .....	155
4. O PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO .....	157
4.1. A Transformação ao nível do <i>habitus</i> .....	158
4.2. A Transformação de Perspectivas .....	160
4.2.1. A Aprendizagem Transformativa .....	163
5. AS HISTÓRIAS DE VIDA NO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO .....	166
CONCLUSÃO .....	168

<i>CONCLUSÃO DA TERCEIRA PARTE</i> .....	170
--	-----

## QUARTA PARTE

### *O PERCURSO AUTOFORMATIVO E O PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO NA HISTÓRIA DE VIDA DE VITORINA PRAZERES*

• Introdução à Quarta Parte .....	173
-----------------------------------	-----

#### CAPÍTULO I: METODOLOGIA

• Nota Introdutória .....	175
1. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO .....	175
1.1. Metodologias Qualitativas: História .....	176
1.2. Metodologias Qualitativas: Paradigmas .....	178
2. O MÉTODO BIOGRÁFICO .....	181
CONCLUSÃO .....	184

#### CAPÍTULO II: CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

1. A ESCOLHA DA NARRADORA .....	185
1.1. O Contrato .....	186
2. O CORPUS .....	187
3.1. Recolha de Dados .....	187
3.2.1. Tratamento de Dados .....	189
CONCLUSÃO .....	190

#### CAPÍTULO III: O PERCURSO DE VIDA DE VITORINA PRAZERES

• Nota Introdutória .....	191
1. FACTOS SIGNIFICATIVOS DO PERCURSO DE VIDA DE V. P. ....	191
CONCLUSÃO .....	198

#### CAPÍTULO IV: O PERCURSO AUTOFORMATIVO DE VITORINA PRAZERES E O PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO

• Nota Introdutória .....	199
1. O PERCURSO AUTOFORMATIVO .....	199
2. O PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO .....	207
CONCLUSÃO .....	210

CAPÍTULO V: A AUTOFORMAÇÃO E O PROCESSO DE  
TRANSFORMAÇÃO NA HISTÓRIA DE VIDA DE V. P.

• Nota Introdutória .....	211
1. AUTOFORMAÇÃO NA HISTÓRIA DE VIDA.....	211
1.1. Autoformação e Família.....	212
1.2. Autoformação e Escola.....	218
1.3. Autoformação e Trabalho.....	222
1.4. Autoformação e Relações Sociais.....	229
1.5. Autoformação e Mudança.....	239
2. A TRANSFORMAÇÃO NA HISTÓRIA DE VIDA .....	244
2.1. Transformação ao nível do <i>habitus</i> .....	244
2.2. Transformação de Perspectivas.....	248
CONCLUSÃO .....	255
 CONCLUSÃO DA QUARTA PARTE .....	 259
 CONCLUSÃO FINAL .....	 261
 BIBLIOGRAFIA .....	 267
 ANEXOS .....	 283

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRAFICO Nº 1: SUCESSO ESCOLAR (ANOS 70/1ª FASE) .....	37
GRAFICO Nº 2: SUCESSO ESCOLAR (ANOS 70/2ª FASE) .....	38
GRAFICO Nº 3: SUCESSO ESCOLAR (ANOS 80/1ª FASE) .....	39
GRAFICO Nº 4: SUCESSO ESCOLAR (ANOS 80/2ª FASE) .....	40

## ÍNDICE DE COHORTES

COHORTE AGREGADA Nº 1: ANOS 70/ALDEIA DO SADO .....	42
COHORTE AGREGADA Nº 2: PERÍODO DE TRANSIÇÃO/ALDEIA DO SADO .....	44
COHORTE AGREGADA Nº 3: ANOS 80/ALDEIA DO SADO .....	46
COHORTE AGREGADA Nº 4: ANOS 80/ALDEIA BRANCA .....	47

## ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA Nº 1: PARADIGMAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	101
FIGURA Nº 2: CICLO DE ELABORAÇÃO DO PROJECTO.....	128
FIGURA Nº 3: A FORMAÇÃO UM PROCESSO TRIDIMENSIONAL .....	136
FIGURA Nº 4: SISTEMA-PESSOA.....	138
FIGURA Nº 5: AUTOFORMAÇÃO .....	140
FIGURA Nº 6: DINÂMICA DE AUTOFORMAÇÃO .....	161
FIGURA Nº 7: PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO.....	162

## ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO Nº 1: ÍNDICES DE SUCESSO ESCOLAR (1ª FASE/ANOS 70).....	32
QUADRO Nº 2: ÍNDICES DE SUCESSO ESCOLAR (2ª FASE/ANOS 70).....	33
QUADRO Nº 3: ÍNDICES DE SUCESSO ESCOLAR (1ª FASE/ANOS 80).....	35
QUADRO Nº 4: ÍNDICES DE SUCESSO ESCOLAR (2ª FASE/ANOS 80).....	36
QUADRO Nº 5: FACTOS SIGNIFICATIVOS DO PERCURSO DE VIDA DE V. PRAZERES. ....	197
QUADRO Nº 6: ESTRUTURA DO PERCURSO AUTOFORMATIVO DE VITORINA PRAZERES.....	202
QUADRO Nº 7: ESTRUTURA DO PERCURSO AUTOFORMATIVO NO PERCURSO DE VIDA .....	204
QUADRO Nº 8: O SENTIDO DO PERCURSO AUTOFORMATIVO.....	206
QUADRO Nº 9: PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO EM ALDEIA DO SADO.....	209

## **INTRODUÇÃO GERAL**

### **1. PREÂMBULO**

Como docente, com uma experiência profissional de vinte anos, uma das questões que desde sempre se nos colocou foi a de tentar saber o porquê de tão elevados índices de insucesso nas nossas escolas, com uma incidência enorme nos primeiros anos de escolaridade e principalmente no 1º ciclo do ensino básico, isto é, nos primeiros contactos com a instituição escolar.

Após realizar algumas pesquisas identificámos uma escola, localizada em meio rural, com uma só professora, onde os índices de sucesso contrariavam toda a lógica das estatísticas e onde durante vários anos não se verificou caso algum de insucesso escolar.

Uma das conclusões que resultou de investigações ali realizadas<sup>1</sup> evidencia a professora como elemento determinante neste processo de produção de sucesso em meio rural, numa escola isolada. Foi a partir de então que em nós despertou o interesse de tentar saber, por um lado, que tipo de intervenção pedagógica era aplicado naquele contexto educativo e, por outro lado, de tentar compreender quais as dimensões formativas da professora que estariam subjacentes às metodologias de intervenção.

Dentro desta lógica surgiu-nos então a possibilidade de realizar este trabalho de investigação que visa essencialmente permitir compreender de que forma os processos pessoais formativos e autoformativos contribuem, ou não, para a introdução de inovações e de mudanças que produzam transformações do real, nos contextos em que a acção se desenvolve.

Conscientes da inadequação e da desarticulação que existe entre os pressupostos de oferta (Objectivos) de formação contínua de professores, por

---

<sup>1</sup> GONÇALVES (M), 1992, "Une École de Reussite en Milieu Rural: Un Essai de Comprehension de L'Enjeu du Processus Educatif", Mémoire présenté pour l'obtention du Diplôme Universitaire D'Etudes de la Pratique Sociale - Mention Education, Tours: Université François-Rabelais.



parte dos centros de formação, e as reais necessidades formativas por parte dos docentes, principalmente os que leccionam em meio rural e em escolas isoladas, consideramos que é principalmente no recurso aos seus próprios meios e saberes que estes docentes contribuem para promover a qualidade do ensino e o acesso ao sucesso escolar.

É na consolidação dos saberes adquiridos ao longo do seu percurso pessoal e profissional através das interacções que se estabelecem com os outros e com o meio, isto é, através do seu percurso autoformativo, que estes docentes constróiem a sua própria identidade profissional e pessoal, o que lhes permite, através de uma crescente tomada de consciência, agir com segurança nos contextos educativos onde actuam.

O percurso autoformativo compreende a vida na sua globalidade assumindo a temporalidade um papel determinante na formação de cada sujeito. Gaston Pineau define autoformação como "uma apropriação completa do seu poder de formação"<sup>2</sup>.

Nesta perspectiva, consideramos que é determinante compreender a globalidade, o todo, da vida desta professora, para poder compreender aspectos particulares da sua vida e do seu quotidiano, ocorrências pontuais ou fenómenos verificados que só poderão ter sentido enquadrados numa dimensão temporal e num contexto.

Conscientes dos limites do presente trabalho apresentamo-lo como um contributo para a compreensão dos percursos autoformativos que produzem transformações no contexto alterando significativamente a vida na escola e o sentido das aprendizagens e proporcionando a todos os intervenientes a dignificação do seu desempenho.

Faremos recurso ao método biográfico para analisar e compreender os pressupostos epistemológicos de autoformação na história de vida desta

---

<sup>2</sup> PINEAU (G) et MICHÈLE (M), 1993, "Produire as Vie: Autoformation et Autobiographie", Paris: Edilig, p. 59.

professora que contribuíram para alterar o contexto onde ela intervém tendo nele provocado transformações, principalmente, no processo educativo, na escola e na comunidade envolvente.

## **2. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO**

Neste segundo ponto da introdução geral do nosso trabalho de investigação apresentamos as razões que se referem à pertinência do estudo, à definição dos objectivos da investigação e à estrutura do trabalho.

### **2.1. Pertinência**

No nosso desempenho profissional como formadores ao nível da formação inicial e contínua de professores, visando encontrar soluções para combater o insucesso escolar, consideramos de enorme importância investigar a forma como os percursos pessoais de formação podem contribuir para a produção de processos de transformação da pessoa e dos contextos. Consideramos que esta transformação deverá assentar fundamentalmente na introdução de inovação e mudança e na produção de situações que contribuam para uma melhoria significativa da qualidade do ensino ao nível de cada escola.

Consideramos pertinente a abordagem desta temática nos processos de formação e de autoformação quer dos actuais quer dos futuros professores.

O insucesso escolar é como um fenómeno que encontra a sua explicação nas complexas relações que se processam na instituição escolar. Este fenómeno assume a dimensão de um problema complexo e multifacetado para o qual têm surgido várias teorias a tentar explicar as suas causas, umas

centrando o problema na própria criança<sup>3</sup>, outras nas características dos diferentes meios socioculturais de origem dos alunos<sup>4</sup>, outras na análise das relações entre a instituição escolar e a sociedade<sup>5</sup> e outras ainda na análise do funcionamento do sistema educativo<sup>6</sup>. Ana Benavente<sup>7</sup> caracterizou este fenómeno como: *massivo*, devido às elevadas percentagens que atinge; *constante*, porque está presente nos vários graus de ensino e nas instituições escolares e diferentes países; *precoce*, porque surge de forma intensa nos primeiros anos de escolaridade; *selectivo*, porque atinge de em maiores proporções, de forma desigual, os alunos oriundos de meios populares, principalmente rurais; *cumulativo*, porque quem repete tem maior probabilidade de tornar a repetir.

Considerando que o espaço escolar, onde se desenvolve o nosso trabalho de investigação, é uma escola do ensino primário (1º ciclo do ensino básico) isolada, situada em meio rural, com apenas uma professora desempenhando funções docentes em regime de monodocência, todo o processo educativo depende exclusivamente de si. Neste contexto a professora assume um protagonismo enorme no processo educativo. Se a esta situação adicionarmos o facto de que desde a chegada desta professora àquela escola os índices de sucesso escolar se têm centrado em torno dos 100%, contrariando a lógica das estatísticas, então o protagonismo desta professora assume uma maior dimensão e provoca no investigador o estímulo para a descoberta e compreensão dos fenómenos que poderão estar subjacentes a este processo.

<sup>3</sup> LURÇAT (L), 1978, "Insucesso e Desinteresse na Escola Primária", Lisboa: Editorial Notícias.

<sup>4</sup> HUSÉN (T), s.d., "Meio Social e Sucesso Escolar", Lisboa: Livros Horizonte.

DESCHAMPS (J-C) et Al., 1982, "L'Échec Scolaire: Approche Psychosociologique de la Division Sociale à L'école", Lausanne: Pierre-Marcel Favre.

<sup>5</sup> BOURDIEU (P) et PASSERON (J-C), 1970, "La Reproduction", Paris: Ed. de Minuit.

BOUDON (R), 1973 "L'Inégalité des Chances. La Mobilité Sociale dans les Sociétés Industrielles", Paris: A. Colin.

<sup>6</sup> BOURDIEU (P), 1982, "O Poder Simbólico", in STOER (s), "Sociologia da Educação II", Lisboa: Livros Horizonte, pp. 101-109.

BENAVENTE (A), 1990, "Escola, Professores e Processos de Mudança", Lisboa: Livros Horizonte.

<sup>7</sup> BENAVENTE (A) e PINTO CORREIA (A), 1980, "Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária", Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento, pp. 7-9.

Consideramos que neste processo são de fundamental importância os aspectos que se prendem com a formação pessoal e profissional da professora principalmente os aspectos autoformativos, os que se prendem com o seu saber ser e estar e que permitem uma leitura, interpretação e acção no contexto, transformando-o através da inovação e da mudança. É neste quadro que surge o nosso interesse e a pertinência do nosso estudo por descobrir a pessoa, através da sua história de vida, como singularidade e totalidade neste processo.

## **2.2. Objectivos da Investigação**

Definimos os seguintes objectivos para este nosso trabalho de investigação:

- Identificar aspectos significativos do percurso pessoal de vida;
- Reconhecer a importância da autoformação nas suas relações com a mudança;
- Compreender as relações sistémicas, neguentrópicas e dinâmicas que existem entre um percurso de autoformação e um processo de transformação da escola, dos alunos e da comunidade envolvente.

É nossa pretensão, depois de investigar e analisar os dados do contexto escolar no qual se centra o nosso estudo, investigar a forma como os processos pessoais autoformativos se traduziram na produção de uma escola de sucesso e quais os factores pessoais que permitiram que a acção da professora provocasse inovação e mudança alterando os percursos escolares dos seus alunos e a sua forma de estar e de ser.

### 2.3. Estrutura

Este trabalho de investigação encontra-se organizado em quatro partes precedidas de uma introdução onde são definidos a problemática e os objectivos do estudo.

A primeira parte, composta por dois capítulos, centra-se na definição do contexto (Escola de Aldeia do Sado) no qual se verificam as ocorrências fundamentais desta investigação.

O primeiro capítulo aborda a caracterização do contexto através de um conjunto de elementos e dados que nos permitem interpretar aspectos da singularidade do sucesso e do percurso escolar dos alunos da Escola de Aldeia do Sado.

No segundo capítulo procuramos caracterizar e analisar as interacções desenvolvidas e a forma como o processo evoluiu visando facilitar a compreensão de ocorrências e o significado do sucesso escolar verificado.

A segunda parte, composta por dois capítulos, pretende contribuir para a compreensão das reais características da profissão docente nas quais se fundamenta a construção da identidade dos professores, num determinado quadro conceptual de formação.

O primeiro capítulo refere-se às questões relacionadas com as características da profissão docente, com a emergência das culturas profissionais dos professores e com a construção da sua identidade pessoal e profissional.

O segundo capítulo aborda os aspectos fundamentais da estrutura e orientação conceptual da formação de professores.

Na terceira parte, composta por três capítulos, pretendemos analisar os aspectos essenciais nos quais se fundamenta a construção do percurso autoformativo de Vitorina Prazeres bem como os processos transformativos que integram a sua história de vida.

O primeiro capítulo aborda a problemática da formação contínua de professores numa perspectiva de valorização da escola entendida como espaço privilegiado para a formação contínua.

O segundo capítulo visa permitir a compreensão da importância dos aspectos formativos na construção do percurso autoformativo, através das incidências que se podem verificar entre autoformação, heteroformação e ecoformação.

O terceiro capítulo pretende analisar a forma como se processa a construção da mudança e a produção de inovações de forma a permitir transformações.

Na quarta parte, composta por cinco capítulos, pretendemos analisar os aspectos significativos que constituem o percurso autoformativo e o processo de transformação, em contexto escolar, na história de vida de Vitorina Prazeres.

O primeiro capítulo é composto pela abordagem metodológica do presente estudo.

O segundo capítulo é formado pelo *corpus* que constitui este trabalho de investigação.

O terceiro capítulo visa permitir a compreensão dos aspectos significativos nos quais se estrutura o percurso de vida de Vitorina Prazeres.

No quarto capítulo pretendemos estruturar o percurso autoformativo de Vitorina Prazeres com base na análise do seu percurso de vida.

No quinto capítulo pretendemos compreender as incidências da autoformação e do processo de transformação em Aldeia do Sado na história de vida de Vitorina Prazeres.

Pretendemos com este trabalho contribuir para a compreensão da importância que têm os percursos individuais de formação na produção de mudanças e inovações que permitam tornar a escola um espaço privilegiado de formação e de produção de sucesso educativo.

**PRIMEIRA PARTE**

**A ESCOLA DE ALDEIA DO SADO**

## • Introdução à Primeira Parte

Nesta primeira parte do nosso trabalho de investigação procuraremos descrever o contexto onde se desenvolve a acção o qual permitirá compreender as interacções entre os diferentes actores intervenientes no processo educativo

Consideramos que é determinante compreender este quadro de interacções ocorridas no contexto, pois só a partir desta compreensão será possível entender (interpretar) a importância do percurso autoformativo da professora, como protagonista, neste processo, bem como das transformações ocorridas resultantes da sua intervenção.

Esta primeira parte visa permitir enquadrar e compreender o desenho de uma metodologia heurística que utilizaremos na nossa investigação científica que incidirá no domínio da *autoformação*, entendida como um percurso pessoal de formação, e das transformações ocorridas no contexto através da inovação e da mudança.

A importância do contexto da nossa investigação situa-se num primeiro momento nas elevadas taxas de sucesso escolar que nesta escola se verificam a partir de determinado ano lectivo e num segundo momento na análise das ocorrências verificadas principalmente do ponto de vista das interacções e da gestão e relação pedagógica.

A primeira parte deste nosso trabalho surge dividida em dois capítulos.

O primeiro capítulo consiste na definição do contexto onde a acção se desenvolve, do meio onde se enquadra e da sua caracterização usando como referência contextos mais alargados como são o concelho, o distrito e o país.

O segundo capítulo refere-se à caracterização das ocorrências verificadas no contexto.



# CAPÍTULO I

## DEFINIÇÃO DO CONTEXTO

- **Nota Introdutória**

Este capítulo é composto por duas vertentes distintas, por um lado visa caracterizar o meio nas suas especificidades físicas e sociais onde se situa a escola na qual o nosso trabalho de investigação se vai desenvolver e, por outro lado, pretende analisar os índices de sucesso/insucesso escolar.

Consideramos que o contexto é determinante no desenvolver da acção, localizando-se a escola num meio rural, isolado, com características muito específicas, torna-se pertinente a sua caracterização a diferentes níveis.

Por outro lado, importa analisar as estatísticas relativas ao sucesso escolar, nesta zona, dado que a escola apresenta valores que as contrariam.

Os dados apresentados neste capítulo resultam da investigação por nós realizada, nesta escola, no âmbito do curso DUEPS<sup>1</sup>.

É nesta escola, que a professora objecto e sujeito do nosso estudo, desempenha as suas funções docentes e na qual ocorrem as transformações que pretendemos compreender através da acção da protagonista principal deste processo que é a professora.

---

<sup>1</sup> GONÇALVES (M), 1992, Une École de Reussite en Milieu Rural: Un Essai de Comprehension de L'Enjeu du Processus Educatif', Mémoire présenté pour l'obtencion du Diplôme Universitaire D'Etudes de la Pratique Sociale - Mention Education, Tours: Université François-Rabelais.

## 1. PERTINÊNCIA DO CONTEXTO

O nosso trabalho de investigação vai desenvolver-se junto de uma professora do Ensino Primário que tem vindo a desempenhar funções docentes numa escola localizada em meio rural. Nesta Escola, por nós designada de "Escola de Aldeia do Sado", a partir do ano lectivo de 1982/83 as crianças deixaram de ter reprovações na Escola. Esta situação assumia a dimensão de um fenómeno anormal de sucesso escolar, pois contrariava largamente a lógica dos índices de insucesso que se verificavam nas escolas portuguesas, tanto urbanas como rurais, sendo estas as mais afectadas.

O momento, a partir do qual este fenómeno se começa a verificar, coincide com a chegada, a esta Escola, da referida professora. É ela que está na base da inversão da lógica do insucesso que se começa a verificar (na Escola de Aldeia do Sado) a partir do ano lectivo de 1982/83.

É nossa pretensão investigar os índices de sucesso escolar aqui verificados e o porquê da sua evidência, em virtude de o nosso trabalho de investigação se centrar na compreensão do percurso autoformativo da vida desta professora e da forma como ele contribuiu para as transformações verificadas.

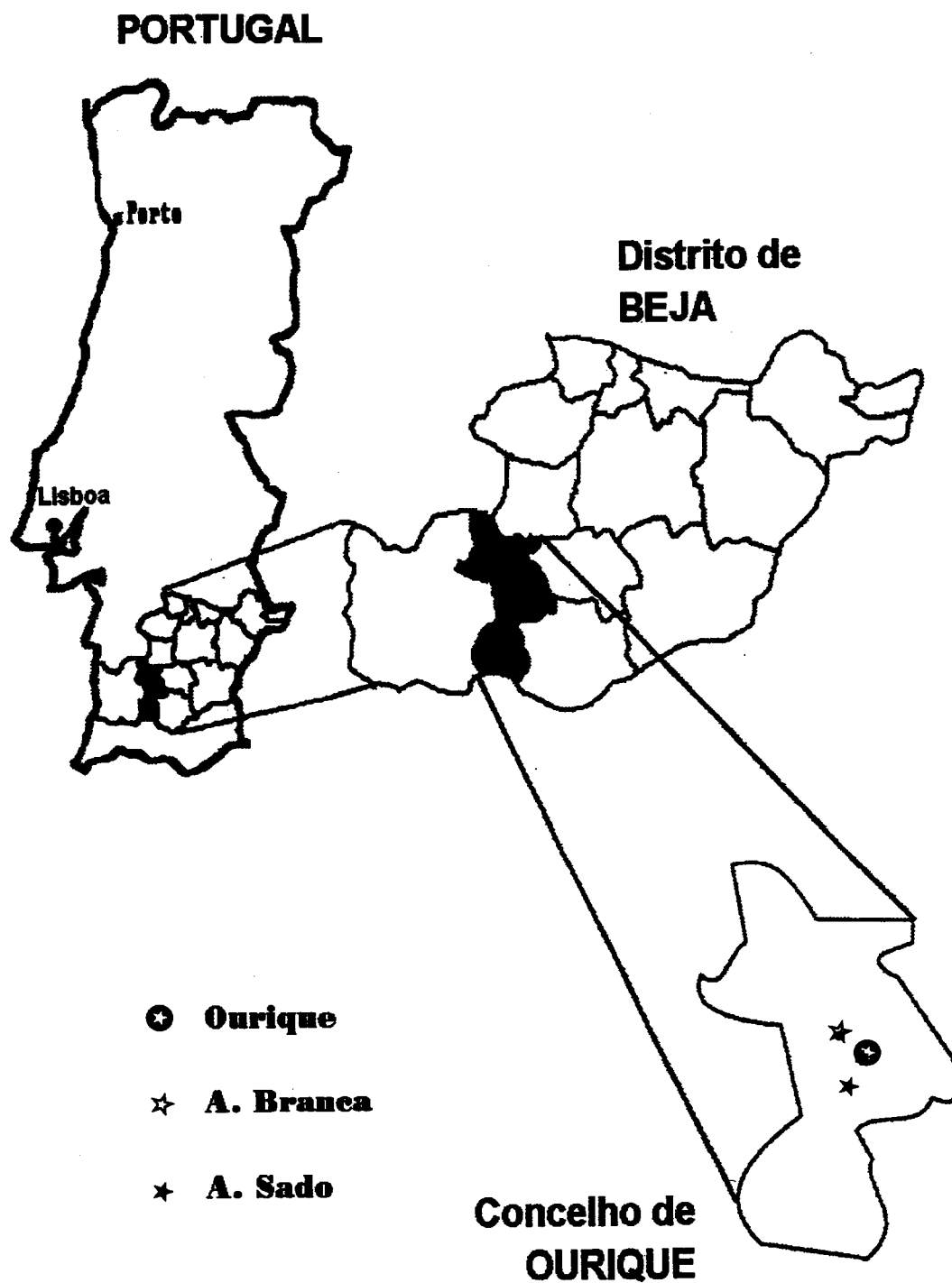
Nesta perspectiva assumem uma importância determinante diversos factores do meio onde este fenómeno se verifica, principalmente aqueles que de uma forma directa ou indirecta, condicionam ou favorecem um desempenho profissional que permita a obtenção de tão elevados índices de sucesso escolar.

Consideraremos a possibilidade de existirem factores específicos de natureza cultural, política ou religiosa neste meio que se situem para além da escola e que possam influenciar os índices de sucesso/insucesso escolar, tanto

ao nível da freguesia como do concelho. Por esta razão, e para procedermos a um confronto, seleccionámos uma outra escola do Concelho de Ourique, com características muito semelhantes às de Aldeia Branca que nos permita uma melhor interpretação dos factos. A esta escola seleccionada demos a designação de "Escola de Aldeia Branca".

## **2. CONTEXTO GEOGRÁFICO**

Para uma melhor compreensão do contexto e do seu enquadramento em termos nacionais, regionais, distritais, concelhios e locais apresentamos a seguinte carta geográfica (mapa nº 1). Nesta carta podemos localizar o Distrito de Beja que se caracteriza pela sua enorme extensão, pela ruralidade (culturas extensivas em regime de latifúndio), e pela baixa densidade populacional, principalmente no interior. Localizamos, também, o concelho de Ourique onde é possível verificar toda a interioridade de um concelho essencialmente rural. Registamos, ainda, a localização das duas escolas, atrás referidas, que integram o contexto do nosso estudo. A Escola de Aldeia Nova do Sado, onde se verificaram taxas bastante elevadas de sucesso escolar e a Escola de Aldeia Branca, com características em tudo semelhantes às de Aldeia do Sado. Aldeia Branca foi, por nós, seleccionada no sentido de verificar se as transformações ocorridas, principalmente os elevados índices de sucesso escolar, se devem a factores que resultam do contexto ou se existe algo ou alguém que é responsável pelas taxas verificadas em Aldeia do Sado.



## **2.1. O Concelho de Ourique**

Tendo em consideração que o nosso trabalho de investigação se desenvolve, com particular incidência, no concelho de Ourique, apresentamos de seguida alguns aspectos mais significativos da sua caracterização<sup>2</sup> o que permitirá uma melhor compreensão do contexto do nosso estudo.

### **2.1.1. Condições Naturais**

O concelho de Ourique mantém as características do Alentejo, na parte norte, é plano e árido como esta província, enquanto que na parte sul o terreno é mais acidentado e com uma vegetação mais densa. Estas características aumentam à medida que nos aproximamos do Algarve (região limítrofe), principalmente da Serra de Monchique. Esta região reúne todas as condições necessárias para a pastagem de ovinos que é a principal actividade económica do concelho e da qual resultam produtos como a lã, o queijo e a carne.

Uma outra actividade económica tradicional desta região é a do "porco preto de montado" e dos seus derivados; actividade em recessão devido à desertificação, principalmente o desaparecimento do montado de azinheiras.

As condições climatéricas e a qualidade da terra permitem uma produção de cortiça de excelente qualidade, da melhor do país.

---

<sup>2</sup> CÂMARA MUNICIPAL DE OURIQUE, 1983, "Contributos Monográficos para a Caracterização do Concelho de Ourique", Ourique: Câmara Municipal.

VIANA, (A), 1960, "Arquivo de Beja", Revista Arquivo de Beja, Vol. XVII, Fasc. I-IV.

A flora é tipicamente de serra onde predominam os arbustos como é o caso do medronheiro de cujos frutos se produz uma famosa aguardente de medronho, de grande qualidade, produzida artesanalmente.

### **2.1.2. A Economia**

As principais actividades económicas do concelho de Ourique são a agricultura e a pecuária, esta última ocupando aproximadamente 80% das terras do concelho, nas quais se produzem cereais destinados à alimentação dos animais. As culturas mais frequentes são a cevada, a aveia e a tremocilha.

Com uma área aproximada de 66000 hectares, apenas 12522 são utilizados na agricultura. A cultura agrícola principal é o trigo; surgindo em seguida a aveia, a cevada, o centeio, o milho e as leguminosas.

A floresta desta região é constituída, maioritariamente, por resinosas e folhosas.

A pastorícia de suínos, ovinos, bovinos e caprinos, processa-se em moldes tradicionais.

Não tem havido investimentos nem vontade política para o desenvolvimento económico e técnico desta região e dos bens de produção, os agricultores não têm qualquer garantia de escoamento dos seus produtos nem do preço mínimo de colocação no mercado.

A Câmara Municipal de Ourique é a principal fonte de emprego do sector terciário; sendo o sector industrial, da região, praticamente inexistente.

### **2.1.3. O Artesanato**

O artesanato continua a ser um sector dinâmico, mas correndo sérios riscos de continuidade devido ao facto de ser desenvolvido pelos mais idosos e não se verificar qualquer indicador de continuidade na população local. De entre as actividades artesanais encontramos a criação de gado, a destilação de medronho, a apicultura, a tecelagem, a fabricação de pão e de cadeiras.

### **2.1.4. O Turismo**

O concelho de Ourique oferece uma paisagem insólita que testemunha um rico passado histórico; A Igreja Matriz, o Miradouro, Estações Arqueológicas, várias portas e janelas de pedras talhadas, são alguns exemplos.

A barragem do "Monte da Rocha", construída para a irrigação agrícola, é um espaço bastante aprazível que permite a prática de várias actividades desportivas.

O Castro da Cola é uma estação de grande valor arqueológico ao qual se realizam, anualmente, peregrinações a "Nossa Senhora da Cola".

As escavações arqueológicas de Garvão são uma chamada de atenção para a importância da presença das civilizações Romana e Árabe na região.

### **3. O CONTEXTO ESCOLAR: RECURSOS**

Visando uma melhor compreensão do contexto onde se desenvolve a acção vamos neste ponto caracterizar Aldeia do Sado ao nível da sua localização geográfica, da sua população, dos recursos existentes no meio e da caracterização do espaço escolar. Procederemos do mesmo modo em relação a Aldeia Branca no sentido de encontrar semelhanças e/ou diferenças que permitam compreender as disparidades ao nível da sucesso escolar verificado em cada uma das escolas.

#### **3.1. Aldeia do Sado**

A Escola de Aldeia do Sado situa-se numa pequena povoação, no Concelho de Ourique, Distrito de Beja. Dista, aproximadamente, 7 Kms da sede do Concelho e 64 Kms da capital do Distrito.

Em Aldeia do Sado, como na maior parte das comunidades e escolas rurais, verifica-se uma forte tendência para o êxodo rural. A população é composta por, aproximadamente, duzentos habitantes sendo a sua maioria idosos e crianças. Estas ficam a cargo dos avós, após os pais terem emigrado.

A população de Aldeia do Sado é servida por uma estrada camarária, alcatroada. Existe um autocarro, de serviço público, que faz de manhã o percurso entre Aldeia do Sado e Ourique, fazendo o percurso inverso ao fim da tarde.



Existe electricidade e um telefone público num pequeno comércio. Não existe, ainda, rede de esgotos nem água canalizada.

A população escolar é constituída por um grupo de cerca de 25 crianças que habitam em Aldeia do Sado e em montes periféricos, distando alguns deles, aproximadamente, 4 Kms da escola, e tendo estas crianças de deslocar-se diariamente a pé por caminhos e veredas.

A Escola de Aldeia do Sado a partir da chegada da actual professora passou a servir diariamente o almoço a todas as crianças.

A Escola é composta por um amplo espaço de recreio e duas salas de aula das quais apenas uma funciona, situação que se verifica na maioria das escolas rurais do distrito de Beja.

O espaço exterior (recreio) está bem organizado possuindo vários canteiros com diferentes culturas e várias árvores de fruto. Existe ainda um espaço destinado à criação de animais.

### **3.2. Aldeia Branca**

A Escola de Aldeia Branca, tal como Aldeia do Sado, situa-se numa pequena povoação do concelho de Ourique, distando cerca de 7 Kms da sede de concelho e 64 Kms da capital do distrito que é Beja.

À semelhança de Aldeia do Sado, também em Aldeia Branca, se verifica uma forte tendência para a desertificação rural. A população é composta por, aproximadamente, duzentos habitantes maioritariamente idosos e crianças.

A população de Aldeia Branca é servida por uma estrada camarária, alcatroada, e por um autocarro, de serviço público, que faz de manhã o percurso entre Aldeia Branca e Ourique e que, de tarde, faz o mesmo percurso em sentido inverso.

A população é servida por electricidade da rede pública, não existindo água canalizada nem esgotos. Há um telefone público.

Tal como em Aldeia do Sado, também a população escolar de Aldeia Branca é constituída por crianças que habitam no local e em montes periféricos deslocando-se, diariamente, a pé para a escola.

A Escola é composta por um edifício escolar, com uma sala de aulas e um amplo espaço de recreio.

Como podemos, à partida, verificar estes dois meios são em tudo muito semelhantes, não se encontrando elementos que permitam compreender a existência de diferenças significativas, ao nível dos resultados escolares obtidos, em cada uma das escolas.

#### **4. ÍNDICES DE SUCESSO ESCOLAR**

É nosso objectivo, com base nos dados anteriormente recolhidos, estabelecer uma análise comparativa dos valores do sucesso/insucesso escolar verificadas em Portugal, no distrito de Beja, no concelho de Ourique, em Aldeia Branca e em Aldeia do Sado.

Estabeleceremos comparações ao nível nacional, regional e local usando dados que permitam analisar as disparidades entre a 1ª fase (1º e 2º

anos de escolaridade) e a 2ª fase (3º e 4º anos de escolaridade) no 1º ciclo do ensino básico.

Em termos temporais, assume uma importância determinante o ano lectivo de 1982/83 porque coincide com a chegada da actual professora a Aldeia do Sado, que é objecto do nosso estudo, e porque é a partir deste ano lectivo que se começa a verificar uma enorme inversão na lógica dos valores do sucesso escolar. Assim, estudaremos um ciclo de escolaridade que corresponde ao período anterior ao da chegada desta professora, que se situa entre os anos lectivos de 1977/78<sup>3</sup> e 1981/82, o qual designamos por período dos **anos 70**. Estudaremos um outro ciclo de escolaridade que corresponde ao período posterior à chegada desta professora, que se situa entre os anos lectivos de 1982/83 e 1986/87, e que designamos de período dos **anos 80**.

#### **4.1. As Fontes**

Os dados, sobre os quais trabalhamos, correspondem a valores absolutos que representam o número total de alunos inscritos uma, duas ou mais vezes, assim como o número dos que obtiveram sucesso. A recolha destes foi efectuada por localidade, ano escolar e fase de escolaridade, junto de diferentes organismos oficiais<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Ano do início de actividade desta Escola que coincide com a introdução do sistema de fases para o primeiro ciclo de escolaridade do Ensino Básico.

<sup>4</sup>I.N.E. Instituto Nacional de Estatística.

G.E.P. Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.

D.G.E.E. Direcção Geral do Equipamento Escolar.

D.R.E.S. Direcção Regional de Educação do Sul.

D.D.E.B. Direcção do Distrito Escolar de Beja.

D.E.O. Delegação Escolar de Ourique.

E.P.A.S. Escola Primária de Aldeia do Sado\*.

E.P.A.B. Escola Primária de Aldeia Branca\*.

(\*) Informações colhidas no local e no Livro A: Matrículas, frequências e seus Resultados.  
Modelo nº 265 - Imprensa Nacional.

Consideramos pertinente realçar as dificuldades que encontrámos no que concerne à obtenção destes valores, pois, de um modo geral, as estatísticas estão incompletas, desactualizadas e em certos casos contêm incorrecções. No caso destas duas escolas (Aldeia do Sado e Aldeia Branca), verificámos casos de alunos matriculados que desapareceram da escola e dos livros de registo sem deixar qualquer rasto, pelo que não é possível saber o resultado final do seu percurso escolar, presumindo-se que tenham abandonado a escolaridade. Para alguns destes casos, que figuram no livro de matrícula, não existe qualquer registo na Delegação Escolar de Ourique.

Visando ultrapassar este problema, procurámos colher informações no meio de origem, destes alunos, junto de familiares, amigos, vizinhos, conhecidos e antigos professores. De entre as informações que obtivemos conseguimos saber que alguns tinham emigrado, outros tinham abandonado a escola e outros, ainda, tinham sido transferidos sem que figurasse, no entanto, qualquer registo nos arquivos da Escola ou da Delegação Escolar.

Foi com base nos valores obtidos que organizamos a nossa base de dados, a partir da qual estabelecemos a análise comparativa dos níveis de sucesso/insucesso escolar (ver anexo I).

#### **4.2. Evolução dos Níveis de Sucesso/Insucesso Escolar**

A evolução dos níveis de sucesso/insucesso escolar será analisada através dos índices verificados a nível nacional, distrital, concelhio e local. Estabeleceremos as necessárias comparações tendo em consideração a fase de escolaridade, o período de tempo e o local onde o fenómeno ocorre.

Visando permitir uma melhor compreensão das diferenças, estabelecemos quadros de análise comparativa tendo em consideração os aspectos nacionais e/ou locais, conforme a sua especificidade.

#### 4.2.1. Comparação Nacional

##### a) Primeira Fase/Anos 70

##### Índices de Sucesso Escolar

##### 1ª Fase/Anos 70

	<i>Portugal</i>	<i>Beja</i>	<i>Ourique</i>	<i>A. Branca</i>	<i>A. Sado</i>
1977/78	61.8	59.6	52.7	50	44.4
1978/79	60.6	58.2	55.6	25	88.9
1979/80	58	57.4	54.6	33.3	62.5
1980/81	58.5	53.5	56	66.6	33.3
1981/82	59.1	54.2	45.8	00	45.5
<i>Média</i>	59.6	56.6	52.9	35	54.9

Quadro nº 1

Através da análise dos dados referentes ao quadro nº 1, podemos constatar que no período de tempo, ciclo de escolaridade, que antecede a chegada da actual professora a Aldeia do Sado, os valores do sucesso/insucesso escolar são semelhantes nos diferentes contextos. Há, no entanto, que realçar o facto das percentagens de sucesso baixarem à medida que caminhamos em direcção ao mundo rural, isto é, as médias nacionais de sucesso são mais elevadas que as médias registadas no distrito de Beja. Estas, por sua vez, são mais elevadas que as médias observadas no concelho de Ourique e nas escolas que fazem parte deste nosso estudo.

Consideramos pertinente realçar, com alguma preocupação, por um lado os elevados índices de insucesso escolar nos primeiros anos de escolaridade e por outro lado a forma como atinge de maneira desigual os indivíduos oriundos de meios menos favorecidos, as zonas rurais do interior do país.

Consideramos que é de realçar, ainda, o facto de estes valores de insucesso escolar corresponderem a um período de tempo em que a preocupação dominante das autoridades responsáveis pela educação em Portugal é a do combate ao insucesso e à promoção dos valores que permitam alcançar mais facilmente o sucesso escolar. Princípios introduzidos pela revolução de Abril, principalmente através da implementação de novos programas escolares, novos currículos e uma nova concepção de escola e de acesso ao sucesso escolar como é o caso da filosofia subjacente ao sistema de fases.

*b) Segunda Fase/Anos 70*

Índices de Sucesso Escolar

2ª Fase/Anos 70

	<i>Portugal</i>	<i>Beja</i>	<i>Ourique</i>	<i>A. Branca</i>	<i>A. Sado</i>
1977/78	<b>74.6</b>	<b>68.4</b>	<b>64.1</b>	<b>100</b>	<b>20</b>
1978/79	<b>72</b>	<b>67.3</b>	<b>69.1</b>	<b>00</b>	<b>71.4</b>
1979/80	<b>71.1</b>	<b>68</b>	<b>67.3</b>	<b>75</b>	<b>83.3</b>
1980/81	<b>71.2</b>	<b>64.7</b>	<b>69.8</b>	<b>00</b>	<b>57.1</b>
1981/82	<b>71.5</b>	<b>66.7</b>	<b>63.6</b>	<b>66.7</b>	<b>100</b>
<i>Média</i>	<b>72.1</b>	<b>67</b>	<b>66.8</b>	<b>48.3</b>	<b>66.4</b>

Quadro nº 2

O quadro nº 2 representa o mesmo ciclo de escolaridade referido no quadro nº 1, isto é, o período de tempo que antecede a chegada da actual professora a Aldeia do Sado. Os valores apresentados, no quadro nº 2, reportam-se à 2ª fase de escolaridade do 1º ciclo.

Podemos constatar que, tal como verificamos no quadro nº 1, a tendência mantém-se, ou seja, à medida que caminhamos no sentido do mundo rural os índices de insucesso vão progressivamente aumentado.

É de realçar o facto de os valores de sucesso escolar verificados na 2ª fase se situarem a um nível superior aos observados na 1ª fase de escolaridade. Esta situação confirma a nossa constatação, em relação ao quadro anterior, de que o insucesso escolar se verifica com maior intensidade nos primeiros anos de escolaridade, isto é, nos primeiros contactos com a instituição escolar de uma forma precoce.

Consideramos, também, que é na transição entre a 1ª e a 2ª fases que se procede à maior selecção dos alunos, o que significa que os alunos que transitam para a 2ª fase, são os “eleitos” na filtragem produzida pelo sistema. Daí que a escola não os penalize tão severamente, o que pode permitir compreender o porquê de taxas mais elevadas na segunda fase tal como nos evidência o quadro nº 2.

Consideramos importante realçar o facto de esta tendência se verificar nos diferentes contextos analisados, isto é, são significativamente mais elevados os níveis de sucesso na 2ª fase de escolaridade tanto no país, como no distrito de Beja, como no concelho de Ourique, como nas duas escolas isoladas que fazem parte do nosso estudo. Concluimos que, independentemente do local, o sentimento de precocidade do insucesso, nas nossas escolas, é inequívoco.

c) *Primeira Fase/Anos 80*

## Índices de Sucesso Escolar

## 1ª Fase/Anos 80

	<i>Portugal</i>	<i>Beja</i>	<i>Ourique</i>	<i>A. Branca</i>	<i>A. Sado</i>
1982/83	60	55.1	53.2	60	55.6
1983/84	61.7	59.2	57.6	50	100
1984/85	62.9	61.2	61.2	50	100
1985/86	63.4	61.5	53.7	00	100
1986/87	64.7	60.5	59.6	50	100
<i>Média</i>	62.5	59.5	57.1	42	91.1

Quadro nº 3

O quadro nº 3 inscreve os dados referentes ao período que corresponde à chegada da actual professora e ao ciclo de escolaridade consequente (anos 80) que é da sua exclusiva responsabilidade em termos lectivos.

Como podemos constatar o quadro evidencia uma lógica que é semelhante à verificada, para o mesmo ciclo de escolaridade, no quadro nº 1. No entanto, verifica-se uma inversão do sentido dessa lógica na Escola de Aldeia do Sado, onde os valores do sucesso escolar se situam a um nível muito superior ao verificado no país, no distrito de Beja, no concelho de Ourique e na Escola que seleccionámos para a comparação.

Consideramos que, não havendo qualquer indicador exterior à escola ou determinação hierárquica que permita justificar a ocorrência de tão elevados índices de sucesso escolar, apenas nesta escola, coincidindo esta situação com a chegada da actual professora e com o seu desempenho durante o ciclo de escolaridade em análise, a professora em causa é a principal responsável por esta situação, assumindo um protagonismo de relevo no processo desenvolvido.



## d) Segunda Fase/Anos 80

## Índices de Sucesso Escolar

## 2ª Fase/Anos 80

	<i>Portugal</i>	<i>Beja</i>	<i>Ourique</i>	<i>A. Branca</i>	<i>A. Sado</i>
1982/83	72.7	67	76.7	100	100
1983/84	73.1	67.9	78.4	00	100
1984/85	73.7	71.7	83.3	100	100
1985/86	73.7	69.7	71.4	25	80
1986/87	74	70.7	68.5	25	100
<i>Média</i>	73.4	69.4	75.7	50	96

Quadro nº 4

No quadro nº 4 verificamos um fenómeno com características similares às observadas no quadro nº 3, isto é, mantém-se a lógica comentada em situações anteriores verificando-se anormais índices de sucesso escolar na Escola de Aldeia do Sado, que superam largamente as médias nacionais, distritais e concelhias.

Como podemos verificar, nesta escola, para além das elevadas taxas de sucesso escolar não se verificam grandes disparidades entre a 1ª e a 2ª fases de escolaridade no 1º ciclo.

#### 4.2.2. Relação com o Meio Local

##### a) Primeira Fase/Anos 70

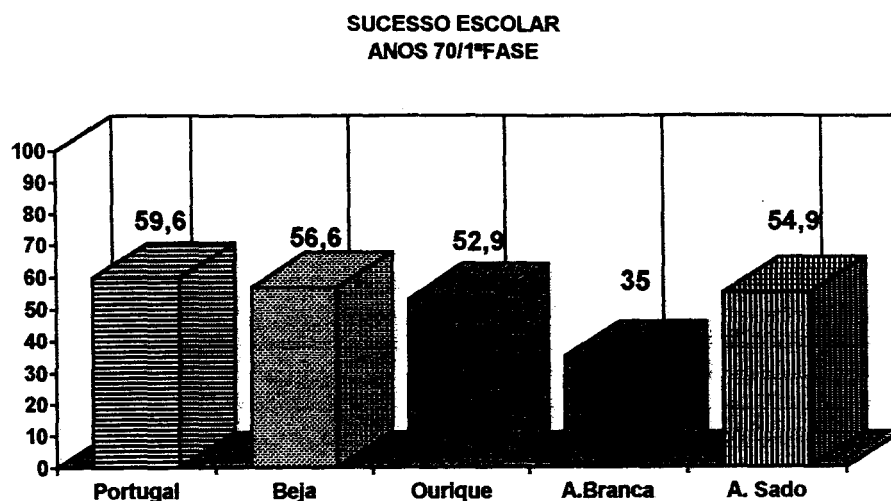
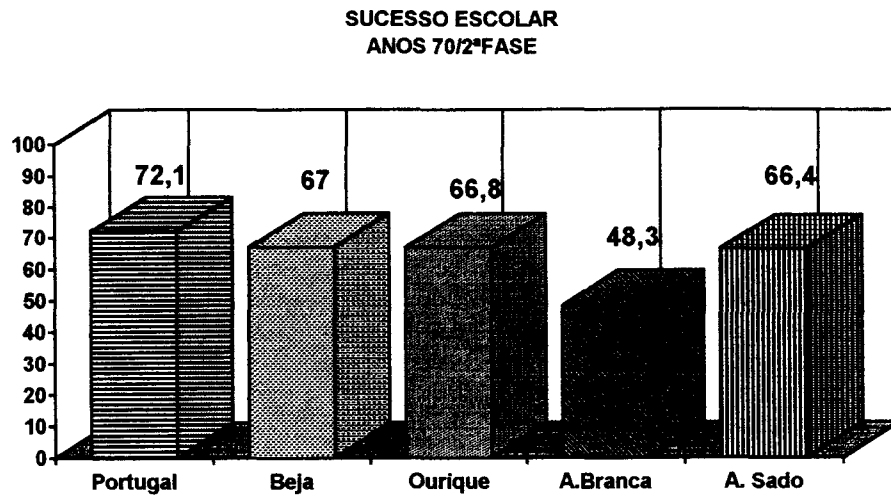


Gráfico 1

Através da análise do gráfico nº1 podemos verificar que as médias de sucesso escolar, referentes ao ciclo de escolaridade que engloba a primeira fase nos anos 70, tendem a baixar de valor à medida que nos aproximamos dos meios mais isolados localizados em zonas rurais.

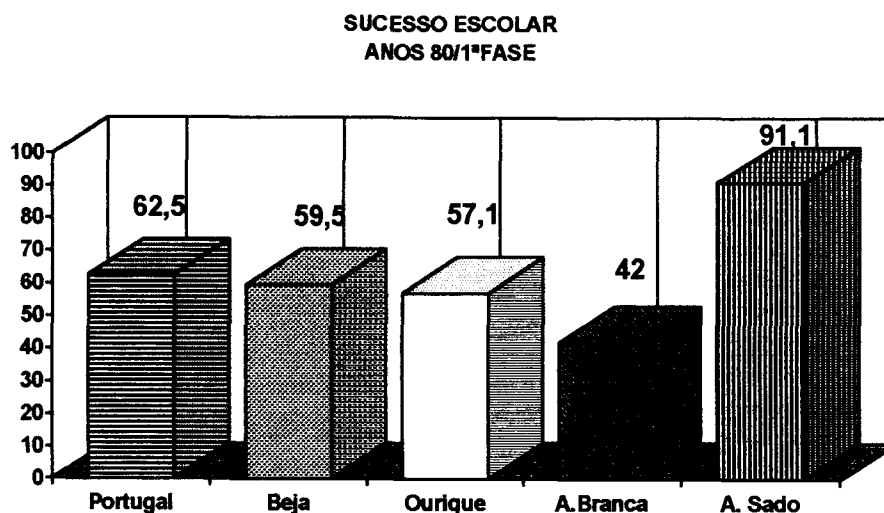
A escola de Aldeia do Sado apresenta, no entanto, valores médios de sucesso escolar que se situam ligeiramente acima dos valores médios do concelho de Ourique e próximos dos valores observados no distrito de Beja, ficando no entanto qualquer um destes valores abaixo das médias nacionais.

A escola de Aldeia Branca apresenta valores significativamente mais baixos que qualquer uma das outras fontes de recolha de dados. Esta situação deve-se, em nosso entender, a bruscas flutuações de frequência escolar, onde se verificam vários casos de transferência e até de abandono da escolaridade.

*b) Segunda Fase/Anos 70***Gráfico 2**

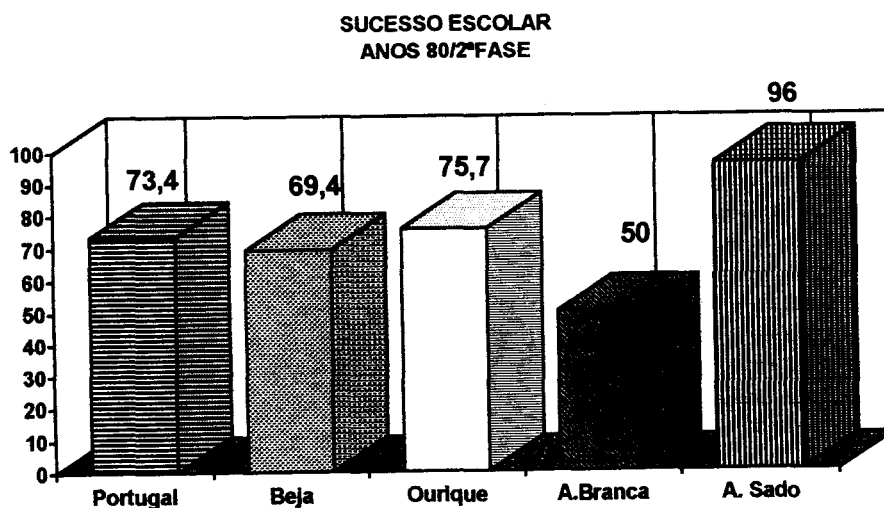
Através da leitura e interpretação do gráfico nº 2, podemos concluir que as ilações a tirar, não são significativamente diferentes das constatadas no gráfico anterior. Há, no entanto, a registar o facto de as médias de sucesso escolar se situarem, em todos os casos, na segunda fase de escolaridade, ligeiramente acima das médias verificadas para o mesmo período de tempo na primeira fase da escolaridade obrigatória.

Continuamos a verificar, tal como aconteceu no gráfico nº 1, uma tendência para valores de sucesso escolar cada vez mais baixos à medida que nos deslocamos para o interior e para os meios rurais isolados. Assim, as escolas de Aldeia Branca e Aldeia do Sado evidenciam um comportamento que neste quadro interpretativo se assume como normal.

*c) Primeira Fase/Anos 80***Gráfico 3**

O gráfico nº 3 reporta-se ao período dos anos 80, período que corresponde ao desempenho profissional da professora cujo percurso autoformativo pretendemos investigar. Através da análise dos dados contidos neste gráfico verificamos que na Escola de Aldeia do Sado se verificam valores médios de sucesso escolar que se traduzem num anormal fenómeno de sucesso escolar. Os valores de sucesso escolar verificados nesta escola, após a chegada da actual professora, contrariam toda a lógica dos índices de sucesso até ao momento investigados na análise do fenómeno sucesso/insucesso escolar.

Verificamos que os valores médios de sucesso correspondem a um índice quase total de aprovações, enquanto que, na escola que seleccionámos (Aldeia Branca) para estabelecer comparações, ao nível local, uma escola em tudo semelhante à de Aldeia do Sado, os valores médios enquadram-se na lógica de produção de sucesso que temos vindo a referir neste capítulo.

*d) Segunda Fase/Anos 80***Gráfico 4**

O gráfico nº 4 evidencia a enorme disparidade que se verifica entre as médias de sucesso escolar registadas na Escola de Aldeia do Sado e as restantes médias analisadas.

Tal como aconteceu, no mesmo período de tempo, na primeira fase de escolaridade, também na segunda fase a Escola de Aldeia do Sado revela índices de sucesso que contrariam a lógica de produção e de reprodução do sucesso e do insucesso escolar.

Os valores registados são muito superiores aos verificados na escola que seleccionámos para estabelecer comparações ao nível local.

Não restam quaisquer dúvidas de que no período dos **anos 80**, período que corresponde à presença da actual professora em Aldeia do Sado, os valores de sucesso escolar ali registados são significativamente superiores aos verificados nas restantes escolas do concelho, do distrito e do país. Não havendo registo de qualquer factor extra-escolar que permita compreender

outros contributos para a produção de sucesso para além da escola, consideramos que é a escola de Aldeia do Sado a única responsável por esta situação através da actual professora que marcou de forma decisiva, com a sua chegada, a inversão da lógica de produção de insucesso escolar em escolas isoladas de meio rural.

#### **4.2.2.1. Percursos Escolares**

Para uma melhor compreensão da evolução dos níveis de sucesso escolar a nível local, realizámos nas escolas que compõem o nosso estudo um trabalho de investigação<sup>5</sup> sobre a evolução da escolaridade através do estudo progressão dos alunos em cada ano de escolaridade. Para este efeito constituímos uma base de dados com os elementos por nós recolhidos (ver Anexo II).

Recorremos ao método das coortes<sup>6</sup> para observar o comportamento dos alunos em cada ano de escolaridade, principalmente no que respeita à linearidade da escolaridade em termos de sucesso, ao número de repetências, aos abandonos e transferências.

Através da elaboração de uma coorte por ano de escolaridade será possível compilar informação relativa a um ciclo de escolaridade construindo uma coorte agregada do período de tempo correspondente a cada ciclo, o que nos permitirá uma análise comparativa mais eficaz.

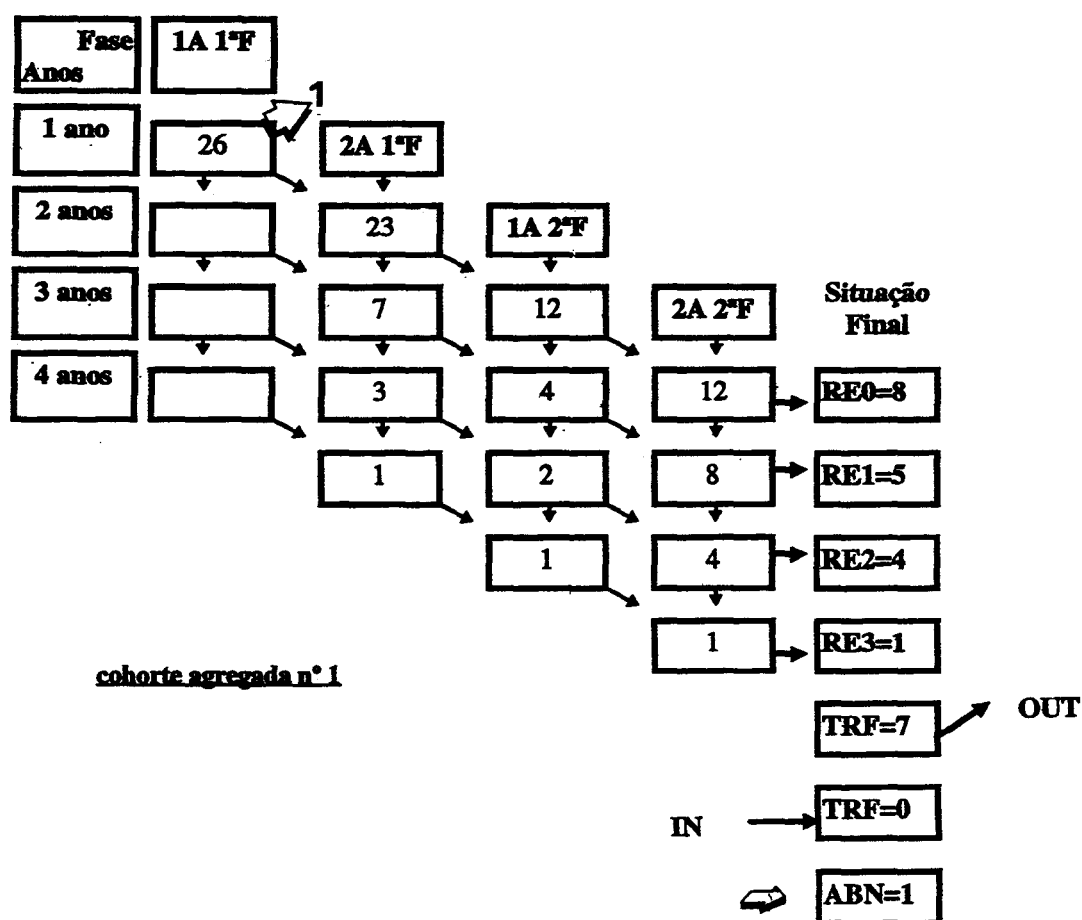
---

<sup>5</sup> GONÇALVES (M), 1992, Op. Cit.

<sup>6</sup> Este método tem sido utilizado em Portugal para realizar avaliações transversais da eficácia interna do sistema de ensino (G.E.P. -M. E.). Outros autores têm utilizado este método visado obter dados sobre a linearidade da progressão escolar em termos de sucesso dos alunos (Alves-Pinto, 1983; Gonçalves, 1992.)

Analisaremos quatro cohortes agregadas: uma cohorte referente aos anos 70, visando compreender o percurso escolar dos alunos, antes da chegada da actual professora; outra referente ao período de transição, ou seja, ao percurso dos alunos que tiveram outros professores e a actual professora; uma terceira cohorte que evidencie o percurso escolar no período dos anos 80, isto é, no período de docência da responsabilidade exclusiva da actual professora; por fim uma cohorte também dos anos 80, referente à escola de Aldeia Branca, no sentido de estabelecer comparações.

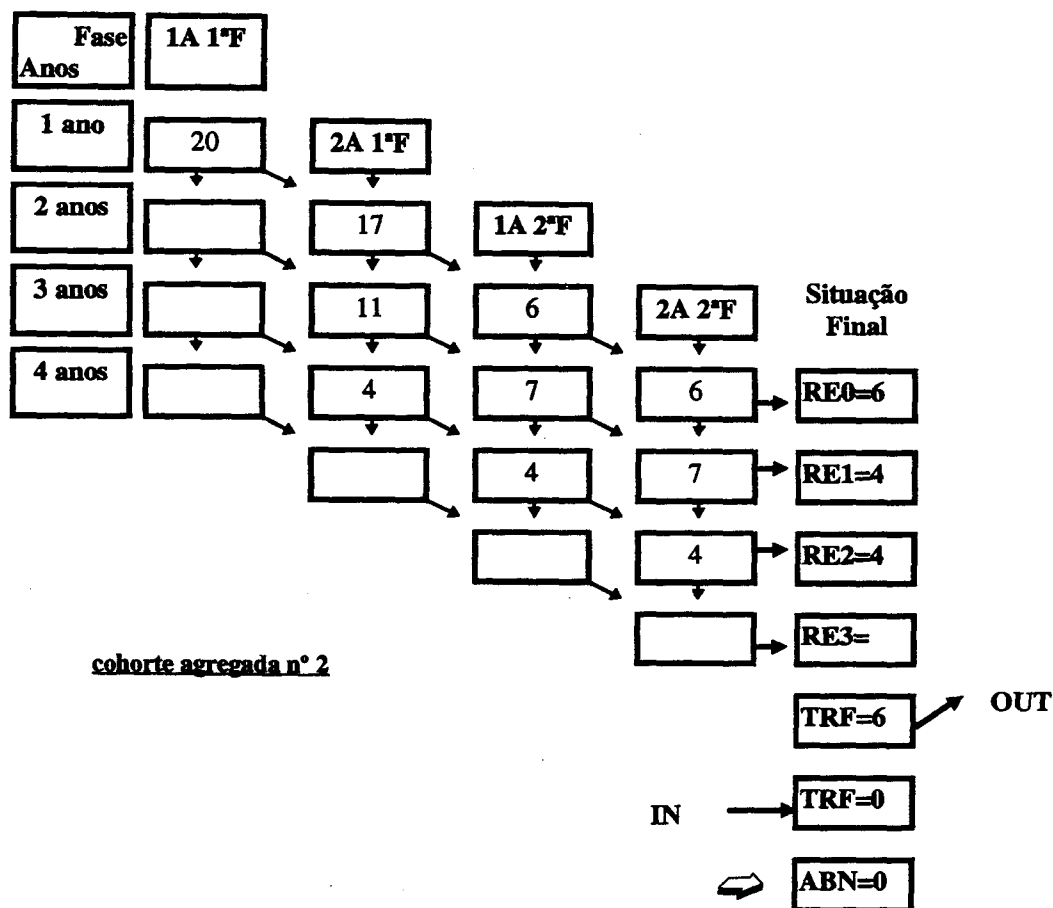
*a) Cohorte Agregada dos Anos 70/Aldeia do Sado*



A coorte agregada nº 1, corresponde ao período dos anos 70, e representa o percurso escolar dos alunos da escola de Aldeia do Sado. Os 26 alunos que iniciam o ciclo de escolaridade representado fizeram a sua inscrição, na escola, entre os anos lectivos de 1974/75 e 1977/78. Consideramos significativo realçar o facto de apenas oito (8) alunos terminarem a sua escolaridade sem qualquer repetência, cinco (5) terminaram com uma repetência, quatro (4) terminaram com duas repetências e um (1) terminou com três repetências. Significativo, é também, o facto de ter havido uma perda de oito (8) alunos neste processo dos quais um (1) abandonou a escola logo no primeiro ano de inscrição e sete (7) pediram transferência para outras escolas, não se tendo verificado nenhuma transferência para esta escola.

A eficácia interna da escola de Aldeia do Sado, neste período, no que respeita ao sucesso escolar no ciclo de escolaridade, pode considerar-se que é baixa, pois os alunos que terminaram a escolaridade gastaram em média 5,78 anos para cumprir um ciclo que é de 4 anos, tendo gasto, portanto, em média mais 1,78 anos do que seria desejável (ver Anexo III). Esta situação poderá ajudar-nos a compreender os elevados valores referentes a transferências e abandonos.



b) *Cohorte Agregada do Período de Transição/Aldeia do Sado*

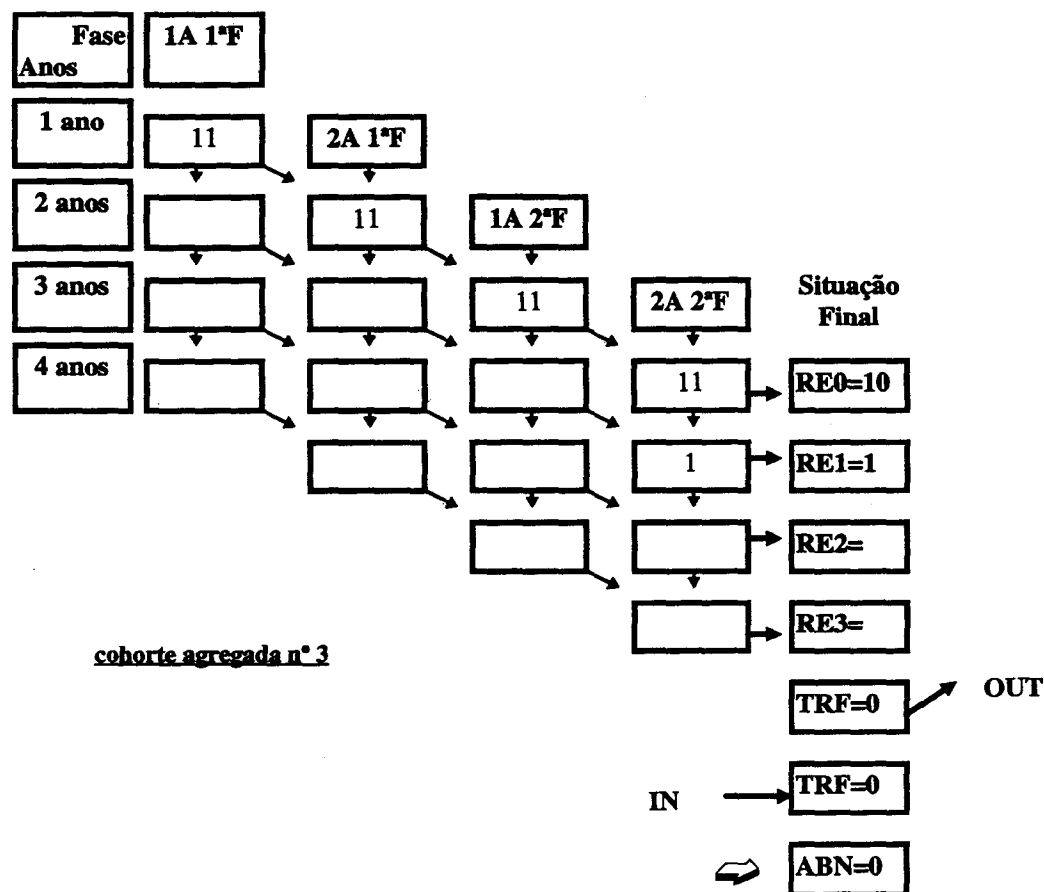
A cohorte agregada n° 2 representa o período compreendido entre os anos 70 e os anos 80 e abrange os alunos que se matricularam na escola de Aldeia do Sado entre os anos lectivos de 1978/79 e 1981/82. É um período de transição porque estes alunos frequentaram a escola com diferentes professores antes da chegada da actual professora e com esta a partir do ano lectivo de 1982/83.

Podemos constatar que, também aqui, o panorama não é muito animador, pois dos vinte (20) alunos que iniciaram a escolaridade neste período, apenas seis (6) terminaram linearmente a escolaridade, isto é, sem qualquer reprovação. Quatro (4) alunos terminaram com um ano de repetência e outros quatro (4) alunos terminaram com dois anos de repetência. Dos vinte (20) alunos que iniciaram este ciclo de escolaridade apenas catorze (14) terminaram a escolaridade nesta escola, tendo-se verificado seis (6) casos de pedidos de transferência para outras escolas e não havendo qualquer registo de alunos transferidos de outras para esta escola.

Consideramos significativo o percurso escolar de quatro (4) alunos que, como é visível na coorte, frequentaram a 1ª fase durante quatro anos e que com a chegada da actual professora não mais reprovaram.

A eficácia interna da escola de Aldeia do Sado, neste período de transição, no que respeita ao sucesso escolar, é baixa, pois os alunos que terminaram a escolaridade gastaram em média 6,14 anos para cumprir um ciclo de escolaridade que é de 4 anos, tendo gasto, portanto, em média mais 2,14 anos do que seria desejável (ver Anexo III). Esta situação permite-nos concluir que um aluno, ao iniciar um ciclo de escolaridade, nesta escola, é um potencial candidato a gastar mais 2,14 anos do que seria necessário para cumprir a escolaridade básica obrigatória.

*c) Cohorte Agregada dos Anos 80/Aldeia do Sado*



A cohorte agregada n° 3 representa o percurso escolar dos alunos da escola de Aldeia do Sado no período dos anos 80, entre os anos lectivos de 1982/83 e 1985/86, isto é, no período de exclusiva responsabilidade docente da actual professora.

O aspecto mais significativo evidenciado pela presente cohorte refere-se à linearidade dos percursos escolares dos alunos durante este período.

De realçar o facto de dos onze (11) alunos inscritos, dez (10) terem terminado o ciclo de escolaridade sem qualquer repetência, tendo-se verificado, apenas, um caso de uma aluna que terminou com uma repetência<sup>7</sup>.

Consideramos importante realçar o facto de nenhum aluno ter pedido transferência para outras escolas, contrariamente ao que vinha acontecendo nos anos anteriores.

A Escola de Aldeia do Sado, neste período dos anos 80, é significativamente mais eficaz, em termos de sucesso no percurso escolar dos alunos, que nos ciclos e períodos anteriormente abordados. Os alunos gastam em média 4,09 anos para cumprir a escolaridade, o que significa uma perda média de 0,09 anos por ciclo de escolaridade (Anexo III). Esta situação poderá ajudar-nos a compreender a inexistência de qualquer pedido de transferência durante este período.

Consideramos que existe uma rentabilização e optimização do tempo escolar, manifesta no percurso escolar dos alunos, o que torna a instituição, durante este período, muito eficaz.

#### *d) Cohorte Agregada dos anos 80/Aldeia Branca*

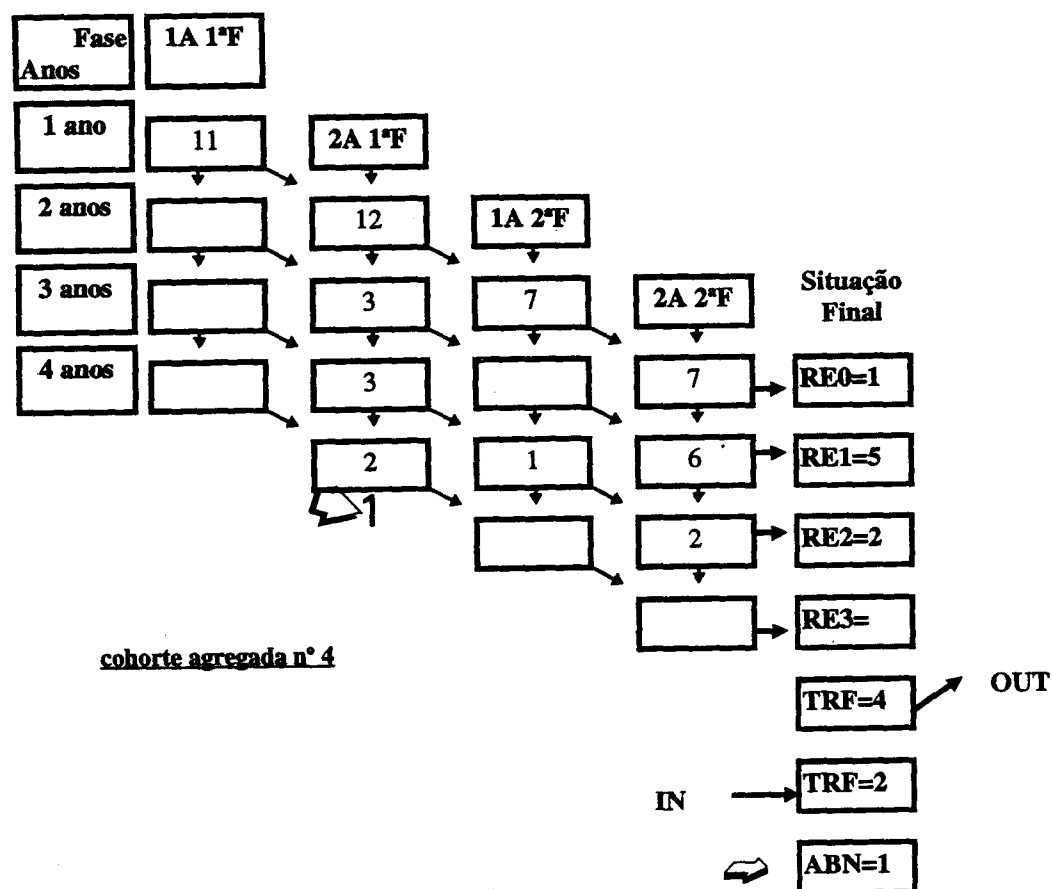
Depois da comparação interna estabelecida entre três períodos diferentes na escola de Aldeia do Sado, consideramos pertinente estabelecer, também, uma comparação com a escola por nós seleccionada para esse efeito.

---

<sup>7</sup> A professora informou-nos de que esta aluna dominava os conteúdos curriculares e que estava em condições de frequentar o 2º ciclo, no entanto a pedido dos pais da aluna ficou na escola mais um ano para poder acompanhar o irmão mais novo. Em conversa com a mãe desta aluna foi-nos afirmado que seria importante para a família a aluna continuar na escola de Aldeia do Sado, pois vivem a 4 Kms da escola, num monte, sem transportes e têm um filho com 5 anos que inicia a escolaridade no ano lectivo seguinte. Foi-nos, ainda, informado pela mãe da aluna que esta teria de acompanhar e cuidar do irmão na escola em virtude dos pais não terem disponibilidade e que para o ciclo não iria naquele ano.

A aluna continuou na escola e no ano seguinte foi para a Escola Preparatória de Ourique onde teve um percurso escolar de sucesso.

Estabelecemos comparações, apenas, entre as cohortes agregadas dos anos 80, em virtude de ser este o período mais significativo para o nosso trabalho de investigação.



A cohorte agregada n° 4 representa o percurso escolar dos alunos da escola de Aldeia Branca, no período dos anos 80 entre os anos lectivos de 1982/83 e 1985/86.

Comparativamente com a cohorte agregada dos anos 80 da escola de Aldeia do Sado podemos verificar que o número de alunos que inicia a

escolaridade é igual, onze (11) alunos, no entanto, o seu percurso escolar apresenta-se de forma bastante diversa. Dos onze (11) alunos que iniciaram o ciclo de escolaridade, apenas um (1) terminou sem qualquer repetência, cinco (5) alunos terminaram com uma repetência e dois (2) terminaram com duas retenções.

Através da interpretação desta cohorte agregada consideramos significativo o facto de dois (2) alunos passados cinco anos de frequentar a 1ª fase sem sucesso, um ter abandonado a escolaridade e o outro ter pedido transferência.

Em termos de eficácia interna, da escola, podemos constatar que, a eficácia interna da escola de Aldeia Branca, é significativamente inferior à de Aldeia do Sado. Os alunos de Aldeia Branca gastaram em média 6,75 anos para concluir o ciclo de escolaridade o que implicou um gasto de mais 2,75 anos do que seria necessário e desejável (Anexo III).

## CONCLUSÃO

Como tivemos oportunidade de constatar, o insucesso escolar é um fenómeno que abrange uma parcela muito significativa das crianças que frequentam a escola. É um fenómeno que se evidencia de forma desigual. No que respeita à fase de escolaridade, manifesta-se precocemente, isto é, verifica-se com maior intensidade junto dos alunos que frequentam a escola nos primeiros anos. No que respeita à origem social penaliza mais fortemente, e de forma desigual, as crianças oriundas de meios sócio-económicos e culturais mais desfavorecidos, como é o caso do mundo rural.

A Escola de Aldeia do Sado é uma instituição escolar que contraria esta lógica a partir do ano lectivo de 1982/83. Este momento (ano lectivo) coincide com a chegada de uma nova professora que se torna protagonista principal do processo.

Esta professora é grandemente responsável pelo conjunto de iniciativas e de medidas tomadas que possibilitaram obter os resultados escolares evidenciados e que permitiram transformações significativas na vida escolar deste meio.

Por este conjunto de razões a professora assume, no nosso estudo, uma importância significativa porque será através dela e do seu desempenho que tentaremos compreender as ocorrências que sustentam esta singularidade de sucesso escolar em meio rural.

## CAPÍTULO II

### O SUCESSO NA ESCOLA DE ALDEIA DO SADO

- **Nota Introdutória**

Este segundo capítulo da primeira parte do nosso trabalho de investigação visa encontrar fundamentos que nos permitam compreender as razões em que assenta a singularidade deste fenómeno de produção de sucesso escolar na Escola de Aldeia do Sado.

Abordaremos, com base no trabalho por nós anteriormente realizado<sup>1</sup>, as condições iniciais de trabalho do ponto de vista dos incentivos à docência e tomaremos em consideração os apoios e obstáculos à implementação das mudanças desejadas.

Analisaremos os diferentes momentos de intervenção da professora e as decisões tomadas que contribuíram de forma decisiva para alterar a lógica de funcionamento da Escola de Aldeia do Sado.

---

<sup>1</sup> GONÇALVES (M), 1992, "Une École de Reussite en Milieu Rural: Un Essai de Comprehension de L'Enjeu du Processus Educatif", Mémoire présenté pour l'obtention du Diplôme Universitaire D'Etudes de la Pratique Sociale - Mention Education, Tours: Université François-Rabelais.



## 1. A SITUAÇÃO INICIAL

Visando caracterizar os aspectos iniciais da instituição escolar e das condições de desempenho da função docente estabelecemos vários contactos e fizemos levantamentos empíricos em Aldeia do Sado. Estabelecemos vários contactos espontâneos com o inspector da zona escolar e realizamos observações directas<sup>2</sup>. Recorremos, também, a um trabalho por nós anteriormente realizado<sup>3</sup>.

Como já tivemos oportunidade de referir as condições de trabalho em escolas isoladas do meio rural são bastante precárias, desde a instabilidade docente face à situação profissional, passando pela enorme carência de materiais didácticos até aos problemas culturais e de linguagem. Coelho (1991), refere a este propósito que "a escola rural raramente dispõe de outros recursos para além da sala de aulas austera, de carteiras e de um quadro preto (...) o professor exprime-se, por vezes, numa linguagem inacessível e inadequada para as crianças e para os pais"<sup>4</sup>. Philippe Perrenoud (1987) refere-se à criança mensageira e mensagem entre a família e a escola considerando que entre a família e a escola, as evidências são tantas, que o diálogo se torna impossível<sup>5</sup>. A escola rural assume-se como uma instituição que raramente tem em conta a cultura local e os processos de enculturação conducentes a uma simbiose cultural que promova a coexistência de culturas diversas. Assume-se, pelo contrário, impondo uma cultura que se sobrepõe à cultura do meio através de um processo de aculturação<sup>6</sup>.

---

<sup>2</sup> POSTIC (M) et DE KETELE (J.M), 1988, "Observer les Situations Éducatives", Paris: PUF, pp. 139-155.

<sup>3</sup> GONÇALVES (M), 1992, Op. Cit.

<sup>4</sup> COELHO (C.M), 1991, "Medidas de Apoio às Escolas Isoladas e aos Professores Deslocados", Lisboa: Conselho Nacional de Educação, p. 7.

<sup>5</sup> PERRENOUD (P), 1987, "Entre Parents et Enseignants: un Dialogue Impossible", Berna: Peter Lang, pp. 49-87.

<sup>6</sup> BERNARDI (B), 1988, "Introdução aos Estudos Etno-Antropológicos", Lisboa: Perspectivas do Homem/Edições 70, pp. 92-100.

A escola de Aldeia do Sado não era exceção a este princípio. Com efeito, todos os anos ali chegava um novo professor, os materiais escolares eram, quando existiam, manifestamente inadequados e insuficientes, as relações entre a família e a escola quase não existiam e eram, de um modo geral, conflituosas.

No ano lectivo de 1982/83 chegou uma nova professora, ex-regente escolar, que fez no âmbito da formação contínua o curso de professora. A partir desta data a situação alterou-se significativamente, como tivemos oportunidade de constatar no 1º capítulo deste nosso trabalho.

Legroux (1979) refere a importância da formação em alternância como estratégia de adaptação ao meio físico e social<sup>7</sup>. Crepeau e Mignen (1979) referem-se igualmente à importância deste tipo de formação em paralelo à abertura da inovação que passa por uma tomada de consciência da situação que se vive<sup>8</sup>. No que respeita ao conceito de alternância, Lerbet (1981) propõe que se estabeleça a distinção entre alternância do ponto de vista do sistema pessoal e do ponto de vista das instituições<sup>9</sup>.

Nesta perspectiva teremos de considerar que a aposta autoformativa desenvolvida por esta professora poderá, em parte, contribuir para compreender a eficácia do seu desempenho e os elevados índices de sucesso escolar. Inicialmente, visando compreender o desinteresse e o insucesso dos alunos, a professora começou por estabelecer longos diálogos com os seus alunos que se pronunciavam de cabeça baixa, sem olhar nos olhos a professora. Manifestavam-se, de um modo geral, contrários à escola porque passavam longos momentos sentados na carteira a fazer tarefas que não compreendiam e de que não gostavam, desejavam ansiosamente que chegasse a hora da saída.

---

<sup>7</sup> LEGROUX (J), 1979, "Outils Pédagogiques et Alternance", Maurecourt: Mésonnance, n° 41, p. 18.

<sup>8</sup> CREPEAU (B) et MIGNEN (P), 1979, "Alternance et Développement du Milieu", Marecourt: Mésonnance, n° 1, II, p. 78.

<sup>9</sup> LERBET (G), 1981, "Alternance et Formation D'Adultes", Marecourt: Mésonnance, n° 4, III, p. 31.

## 2. O PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA

Baseando-se a escola numa matriz urbana de funcionamento, consideramos de extrema importância que o professor do meio rural valorize os conhecimentos, os hábitos e os interesses das crianças no sentido de estruturar as actividades de modo a adaptá-las à realidade envolvente. Para isso, o professor necessita de conhecer e de se integrar no meio, tem de adaptar a linguagem e torná-la compreensível para estas crianças, necessita adaptar a aprendizagem a projectos de trabalho que permitam pesquisas constantes, através de uma forte participação dos alunos e de interacções com a comunidade envolvente. É sobre este material pesquisado no meio que o aluno tem possibilidades de reflectir, de questionar a realidade, de lançar informações e de enriquecer e consolidar os seus conhecimentos, numa perspectiva de, como refere Rogers (1985), “desenvolver os seus próprios programas de aprendizagem e de exploração dos materiais”<sup>10</sup>.

A professora em causa baseou a sua intervenção na valorização dos recursos e conhecimentos do meio envolvente à escola idealizando um projecto que conduzisse os alunos ao sucesso escolar através da construção do seu próprio saber e convertendo a escola num espaço de trabalho e de prazer. Lerbet (1990) considera que “colocar o acento sobre a dinâmica do aluno em aprendizagem, é alargar o campo de ensino às mais modernas abordagens em ciências sociais. Com efeito, é debruçar-se sobre o papel do actor social. Partir do actor-aluno em aprendizagem para ter uma compreensão mais alargada dos problemas educativos, obriga a demarcar-se da ilusão do senso comum”<sup>11</sup>.

Tendo em consideração que a alimentação destes alunos não era a mais adequada às suas necessidades e que esse era um problema que necessitava uma urgente resolução, a professora propôs aos alunos a criação de uma *Horta*

---

<sup>10</sup> ROGERS (C), 1985, “Liberdade de Aprender”, Porto Alegre: Editor Artes Médicas, p. 195.

<sup>11</sup> LERBET (G), 1990, “Actualité de Jean Piaget”, *Revue Française de Pédagogie*, nº 92, pp. 5-14.

*Pedagógica* que pudesse produzir alimentos para dinamizar uma cantina escolar. Esta proposta foi entusiasticamente aceite pelos alunos. Reuniu com os pais e encarregados de educação que apoiaram a ideia e se disponibilizaram para colaborar na organização da horta e ofereceram por cada criança um litro de azeite para a cantina.

As condições iniciais para o desenvolvimento do projecto estavam definidas. Era necessário encontrar ajudas que viabilizassem a implementação do mesmo. Consideramos que uma atitude pedagógica que se baseia no desenvolvimento de trabalhos de projecto obriga a envolver todos os agentes educativos do meio com responsabilidades, directas ou indirectas, no processo educativo, isto é, implica uma participação activa de toda a comunidade educativa.

É de referir a importância da pedagogia do projecto em termos de aprendizagem escolar por oposição à pedagogia por objectivos, esta “fundada sobre o behaviorismo, tem sido vigorosamente criticada por alguns autores”<sup>12</sup>. Barbier (1993) considera que o projecto “é volição, isto é, empenhamento da pessoa” e consiste numa “acção particular de transformação do real que produz mudanças em si através da mudança do real”<sup>13</sup>.

## **2. 1. Resistência ao Projecto**

São diversas as oposições à implementação de actividades desta natureza.

Não foi tarefa fácil introduzir neste contexto as metodologias da pedagogia do projecto, com efeito, várias foram as acusações feitas ao trabalho

---

<sup>12</sup> BIREAUD (A), 1990, “Pédagogie et Méthodes Pédagogiques dans L’enseignement Supérieur”, *Revue Française de Pédagogie*, n° 91, pp. 13-23.

<sup>13</sup> BARBIER (J.M), 1993, “Elaboração de Projectos de Acção e Planificação”, Colecção Ciências da Educação, Porto: Porto Editora, pp. 47-48.

desenvolvido por agentes da comunidade educativa. Professores de várias escolas periféricas acusaram esta colega de não ensinar as crianças a ler, a escrever e a contar e apelaram aos encarregados de educação para os custos que esta situação poderia implicar para o futuro escolar dos alunos. Também a autarquia ofereceu alguma resistência à atitude da docente e às propostas de trabalho que surgiram <sup>14</sup>.

Este conjunto de atitudes provocou algumas reservas em alguns pais e encarregados de educação, no entanto, no local adequado, em reuniões de conselho escolar e reuniões de pais, as questões foram sendo esclarecidas e a resistência foi-se diluindo, o que permitiu desenvolver o trabalho com maior entusiasmo, tranquilidade e eficácia <sup>15</sup>.

## **2.2. Apoios ao Projecto**

Um apoio incondicional e de grande significado foi continuamente dado pelo inspector escolar. De entre vários diálogos que com ele estabelecemos e de entrevistas que com ele realizámos referiu-nos que o projecto teve desde o início todo o seu apoio porque ele próprio se via representado nas ideias que sustentavam o projecto e com as quais se identificava, em termos pessoais e profissionais.

O inspector considera ter sido responsável por uma parte do trabalho realizado em virtude de ter facilitado as práticas desenvolvidas, relegando as questões formais para um plano secundário, devido à segurança que tinha das

---

<sup>14</sup> Consideramos pertinente realçar o facto do presidente da autarquia ter sido docente nesta escola dois anos antes da chegada da actual professora.

<sup>15</sup> MOLLO (S), 1970, "L'École dans la Société - Psychologie des Modèles Educatifs", Paris: Ed. Dunod, p. 10. Cf. "Parece essencial mostrar que as relações que se estabelecem entre aluno, professor e sociedade dependem, em parte, das representações sociais e dos ideais colectivos nem sempre explícitos, mas que estimulam, alienam ou modificam os comportamentos individuais".

vantagens que este processo traria para todas as crianças daquele meio. Reconhece contudo que esta sua atitude não é infelizmente usual no quadro das funções da inspecção.

Perrenoud (1985) considera que a inspecção, desde que existe, limita-se a avaliar a conformidade do trabalho dos professores, com base num modelo resultante de um conjunto de normas - pontualidade, disciplina, aspectos burocrático-administrativos, ortodoxia das lições, cumprimento do programa - mais do que avaliar a sua eficácia através dos conhecimentos dos alunos <sup>16</sup>.

Após a intervenção do inspector e através de várias solicitações dos alunos, a autarquia de Ourique mostrou-se aberta e disponível a apoiar o projecto em termos logísticos e materiais. Alargou posteriormente este apoio a outros projectos que surgissem nas diferentes escolas do concelho.

A Feira das Escolas, iniciativa do inspector, visava promover o encontro entre escolas na sede do concelho, no final do ano lectivo, numa perspectiva formativa, onde eram apresentados os trabalhos realizados durante o ano, em cada escola do concelho. Esta iniciativa preconizava a aproximação e troca de saberes e experiências entre professores e alunos e envolveu toda a comunidade. Neste espaço realizava-se, também, a exposição e venda de produções da escola e das pessoas do meio.

A Feira das Escolas contribuiu de forma bastante significativa para a divulgação e compreensão do trabalho desenvolvido na Escola de Aldeia do Sado e para um maior estreitamento de relações entre a escola, as famílias e a comunidade envolvente.

---

<sup>16</sup> PERRENOUD (P), 1985, "Comment Combattre L'échec Scolaire en Dix Leçons", Texto de uma comunicação sobre "L'avenir du Système Éducatif Français. Axes de Recherche", Paris, p. 13.

### 3. DESENVOLVIMENTO DAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS

As aprendizagens realizadas em torno do projecto da *Horta Pedagógica* e as relações com os pais e com a comunidade começaram a tornar-se visíveis. As aprendizagens desenvolveram-se através da resolução de problemas práticos discutidos e solucionados na sala de aula. Situações concretas que englobavam conhecimentos sobre a preparação da terra, os diferentes tipos de culturas e a sua periodicidade, as condições climatéricas, a humidade e a temperatura, as técnicas de trabalho em jardinagem e horticultura. Todas as questões eram debatidas na sala de aulas e ponderadas as decisões para a intervenção. Foram construídos instrumentos adequados à observação e registo permanente de todos os detalhes em relação a cada uma das culturas.

As crianças mostravam-se bastante interessadas e demonstravam responsabilidade pelas actividades que lhes eram destinadas, entrevistavam e convidavam pessoas para ir à escola explicar o porquê de certas culturas e quais as condições necessárias para o seu crescimento. Consideramos pertinente realçar o facto de algumas destas pessoas nunca terem entrado numa escola, nem como alunos.

Os pais e a comunidade em geral, mostraram-se sempre interessados e disponíveis em participar e entendiam a horta como um espaço que também era pertença sua. Esta participação dos pais conduz a grandes ambições de realização por parte dos alunos, com efeito, como refere Gilly (1981), “a criança tem necessidade de sentir que os pais se ocupam dela e que não são estranhos ao que se passa na escola”<sup>17</sup>.

Os alunos começaram a fazer pesquisas em livros e debateram alguns aspectos relacionados com as culturas, com técnicos do Ministério da Agricultura, a trabalhar no meio, e para o efeito convidados. Os conhecimentos

---

<sup>17</sup> GILLY (M), 1981, “Bom Aluno, Mau Aluno”, Artycultura, Lisboa: Moraes Editores, p. 40.

adquiridos permitiam às crianças fazer recomendações aos pais sobre técnicas e cuidados a ter com algumas culturas. Pinto (1983) considera que “uma condição fundamental para desenvolver as capacidades de aprendizagem é a de permitir aos jovens encontrar uma significação nas suas actividades escolares”<sup>18</sup>.

Os alunos realizavam aquisições com grande facilidade, aprendiam o sistema métrico através da divisão da terra em parcelas, da construção de canteiros e da disposição e alinhamento das sementes em simetria. Construíam tabelas de registo e aprenderam a interpretar com relativa facilidade quadros, mapas e gráficos. Realizavam textos sobre todas as actividades desenvolvidas. Construíram livros sobre cada cultura para consulta na escola para intercambiar com outras instituições.

Nestas actividades estão englobadas todas as exigências programáticas em termos de conteúdos a estudar com a vantagem das aprendizagens se realizarem em função das motivações dos alunos baseadas no concreto e num ambiente de interacções constantes com a professora, os colegas e a comunidade. Estamos perante uma situação de produção de sucesso escolar e social dos alunos através do seu reconhecimento da utilidade das aprendizagens e da importância que os outros têm nesse processo.

Rogers (1985) afirma que num clima promotor de crescimento, a aprendizagem tende a ser mais profunda e a desenvolver-se a um ritmo acelerado, sendo melhor assimilada na vida e no comportamento do aluno do que na sala de aula. Esta situação verifica-se quando a direcção é auto-escolhida, a aprendizagem auto-iniciada e a pessoa na sua totalidade (com sentimentos e paixões a par da inteligência) é absorvida pelo processo <sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> ALVES PINTO (M.C), 1983, “L’entrée à L’université au Portugal - un Essai D’Approche Systémique en Éducation”, Thèse pour le Doctorat es Lettres et Sciences Humaines, Tours, p. 385.

<sup>19</sup> ROGERS (C), 1985, “Op. Cit.” p. 195.



Podemos considerar que estamos num processo onde existe “harmonia entre a acção e o pensamento”<sup>20</sup>.

Considerando o meio rural, “como um mundo fechado”<sup>21</sup>, um meio pobre em termos sócio-culturais, onde as crianças são grandemente influenciadas pelas baixas expectativas culturais do seu meio familiar, a escola terá de assumir-se numa perspectiva de utilidade através da valorização de aprendizagens funcionais.

### 3.1. O Projecto “Alimentação”

Várias crianças de Aldeia do Sado percorriam, diariamente, longas distâncias a pé para frequentar a escola. Tendo em conta as condições do meio as crianças traziam “farnel e almoçavam na escola (...) um bocado de pão com toucinho ou um ovo frito”. Uma refeição inadequada para uma criança e que não é, de modo algum, compatível com as suas necessidades alimentares. A professora não ficou indiferente a este problema e tentou encontrar soluções, até porque, segundo nos referiu, considera que “uma alimentação inadequada pode limitar as capacidades das crianças”.

O projecto “alimentação” foi de imediato implementado com a colaboração dos pais, da autarquia que atribuiu um subsídio de vinte e cinco mil escudos e com a colaboração de outras pessoas do meio que se disponibilizaram para ajudar a confeccionar as refeições. Num primeiro momento servia-se diariamente uma sopa e fruta aos alunos. A maioria dos ingredientes eram fornecidos pela horta pedagógica. A gestão do projecto foi da total responsabilidade dos alunos através de uma contabilidade organizada e da elaboração da ementa semanal. Numa segunda fase a escola passou a ter

---

<sup>20</sup> FAURE (E), 1972, “Apprendre à Être”, Unesco, Paris: Fayard, p. 76.

<sup>21</sup> GAUTREAU (G), 1988, “L’écèlement Rural et les Valeurs Humaines”, Maurecourt: Mésonance, p. 113.

possibilidade de fornecer uma refeição completa a todos os seus alunos. Continuou o mesmo modelo de gestão onde foi introduzida a descrição da ementa diária, dos ingredientes (preço e quantidades), do processo de confecção, dos custos diários. Os alunos passaram a confeccionar uma refeição semanal (às quintas-feiras) e as aprendizagens passaram a fazer-se também em torno deste projecto.

Surgiram alguns problemas relacionados com os custos de manutenção e era necessário encontrar alternativas. Como era necessário garantir a autonomia do projecto emergiu a ideia de produzir alguns dos produtos necessários à confecção diária das refeições. Estávamos perante um novo projecto.

### **3.2. O Projecto “Pecuária”**

Visando dar resposta às necessidades do projecto alimentação, cujas produções hortícolas, quer em termos do fornecimento de produtos quer em termos de verbas resultantes da venda dos excessos, eram insuficientes, implementou-se, então, um projecto de criação de animais. Começaram por criar frangos, depois criaram coelhos e por fim suínos. Todo o processo de gestão, tal como nos restantes projectos, foi da responsabilidade dos alunos. Também, este projecto, gerou enormes recursos para as aprendizagens.

Devido à dimensão dos diferentes projectos surgiu a necessidade de criar um novo projecto que permitisse gerir todos os projectos existentes, principalmente do ponto de vista da rentabilização dos recursos pedagógicos e das aprendizagens.

### 3.3. O Projecto de “Gestão Pedagógica”

Este projecto visou uma gestão racional dos recursos educativos. Todas as segundas-feiras de manhã decorria uma assembleia de turma, na qual eram distribuídas as tarefas a realizar durante a semana, por cada grupo. No final de cada dia escolar decorria uma reunião onde se fazia uma reflexão do trabalho desenvolvido durante o dia lectivo. Às sextas-feiras, da parte da tarde, realizava-se nova assembleia par fazer o balanço do trabalho realizado durante a semana, onde cada grupo apresentava os seus trabalhos para discussão e reflexão. No decorrer do trabalho os alunos mostravam grande autonomia e a professora acompanhava individualmente o trabalho dos diferentes grupos. Os trabalhos realizados resultavam, de um modo geral, na elaboração de livros, de painéis, de cadernos de consulta, de folhetos informativos ou de notícias para o jornal da escola<sup>22</sup>. Este jornal escolar surge da necessidade de divulgar, no exterior, as ocorrências registadas na escola.

Cada grupo era responsável por cada um dos projectos e havia um quarto grupo que assumia a responsabilidade da gestão dos recursos da sala de aula, tais como: a biblioteca; o aquário; o canto das ciências da natureza; a imprensa e a meteorologia escolar.

Todas estas actividades decorriam num ambiente de estreita colaboração e cooperação entre os alunos, a professora e diversos agentes da comunidade educativa.

Tivemos oportunidade de verificar os livros de registo que se encontravam muito bem organizados e extremamente ricos de informação.

---

<sup>22</sup> Estas iniciativas de natureza pedagógica encontram a sua fundamentação nas metodologias de aprendizagem natural de Celestin Freinet, autor que teve grande influência na formação profissional da professora como teremos oportunidade de constatar quando analisarmos o seu percurso autoformativo.

### **3.4. O Projecto “Jornalismo Escolar”**

Este projecto pedagógico surge da necessidade de comunicar à população, a outras escolas e a outras instituições os trabalhos em curso e alguns resultados já obtidos.

Inicialmente, o jornal “O Papagaio”, era composto por textos manuscritos e por textos produzidos pelos alunos numa “imprensa Freinet” que a escola adquiriu, numa fase posterior a escola comprou uma máquina de escrever que veio dar maior qualidade gráfica ao jornal. Numa perspectiva de introdução das novas tecnologias a escola concorreu a um concurso do IIE (Instituto de Inovação Educacional), sobre jornalismo escolar e conseguiu verba para adquirir um computador. Hoje o jornal é, em grande parte, feito no computador.

### **3.5. O Projecto “Administrativo”**

Visando angariar fundos para a gestão dos diferentes recursos a escola concorreu a um outro concurso nacional do IIE, sobre projectos de gestão e administração escolar. Com a verba atribuída a escola adquiriu vários materiais de que necessitava: um frigorífico; uma arca congeladora; televisão a cores e vídeo, máquina fotográfica; microscópio, etc..

Através da comercialização de vários produtos e animais a escola conseguiu uma estável autonomia financeira.

Na escola, as crianças produzem os bens necessários para a sua alimentação e para a sua aprendizagem. Fazem conserva de azeitonas e entregam as restantes na cooperativa recebendo a quantidade de azeite correspondente. Confeccionam marmelada. Amassam e cozem o pão. Vendem

os animais que criam e compram produtos para a cantina. Produzem e vendem ervas aromáticas para a culinária, para xarope ou para chá. Trabalham todo o processo de produção do linho, desde a semente até ao tecido. Cooperam com artesãos do meio divulgando os seus trabalhos e promovendo, em alguns casos, a sua reintegração social.

Esta cultura de escola<sup>23</sup> é possível graças à iniciativa e sensibilidade da professora e à colaboração dos pais e da comunidade em geral. As pessoas entendem a escola como um espaço de aprendizagens e de trabalho, onde se promovem os valores da cultura local e o respeito pelas diferenças individuais e sentem-se responsáveis em dar o seu contributo ao processo.

No estudo que realizámos, no primeiro capítulo desta primeira parte do nosso trabalho, onde utilizámos o método das coortes agregadas, detectámos, no período de transição, o caso de três alunos que tinham quatro repetências na primeira fase antes da chegada da actual professora e que fizeram em seguida linearmente a escolaridade, isto é, sem qualquer perda de anos lectivos. Um destes alunos, com o qual dialogámos, referiu-nos que “ao contrário do que acontecia antes há, agora, uma grande colaboração e respeito entre os alunos e com a professora, aprendemos coisas importantes para nós e não nos apercebemos que estamos aprender”.

#### **4. REFLEXÃO SOBRE A METODOLOGIA UTILIZADA**

Consideramos relevante o empenho e entusiasmo com que participaram neste processo desencadeado pela professora todos os agentes da comunidade educativa, alunos, pais, e comunidade em geral o que, por si só, pode ser

---

<sup>23</sup> GOMES (R), 1993, “Culturas de Escola e Identidades dos Professores”, Lisboa: Educa, pp. 107-110. Cf. Refere cinco dimensões das culturas organizacionais de escola.

revelador de condições de excelência<sup>24</sup> para a promoção do sucesso educativo<sup>25</sup>.

Esta tipologia de trabalho/intervenção centrada no projecto educativo de escola pressupõe a adequação dos conteúdos programáticos e a produção dos seus próprios manuais escolares, não adoptando, portanto, os existentes no mercado que, por vezes, são autênticos instrumentos de colonização cultural para as crianças oriundas de meios sociais mais desfavorecidos, como é o caso do meio rural<sup>26</sup>.

Os programas escolares organizados sob a lógica da pedagogia por objectivos, na qual se preconiza a compartimentação dos saberes<sup>27</sup>, são selectivos e penalizantes para as crianças do meio rural. M. Leal (1989) considera que a nossa sociedade coloca, no colectivo escolar, gerações de crianças seguidas de gerações, submetendo-as a programas pouco pertinentes e nada estruturados, em contextos sociais artificiais e humanamente

<sup>24</sup> PERRENOUD (P), 1984, "La Fabrication de L'Excellence Scolaire", Genève-Paris: Librairie Droz, p. 25. O autor refere-se à importância da análise dos factores do sucesso, do insucesso e das desigualdades como realidades construídas pelo sistema escolar. Cf. É na escola primária que se constituem as primeiras hierarquias de excelência, as que vão determinar seguir uma carreira.

<sup>25</sup> ALVES PINTO (M.C), 1988, "Reflexões sobre o Projecto de Direcção e Gestão das Escolas dos Ensinos Básico e Secundário", *Correio Pedagógico*, Nº 16, p. 6. considera que a fronteira da organização escolar deve decorrer, não dos limites físicos da instituição, mas do sistema de interacção que estrutura a organização social da escola.

<sup>26</sup> BENAVENTE (A), 1990, "Escola, Professores e Processos de Mudança", Lisboa: Livros Horizonte, p. 68. Cf. Evidencia a importância de "Construir vias de diversificação das práticas e dos conteúdos de modo a permitir que todos os alunos se apropriem dos instrumentos e das técnicas que são património da humanidade mas, muitas vezes, apenas privilégio de alguns; que todos os alunos sejam produtores de saber, que as suas experiências e as práticas dos seus meios sejam reconhecidas como legítimas; que todos adquiram na escola primária os meios de intervenção e de participação social".

<sup>27</sup> SOUSA SANTOS (B), 1990, "Um Discurso Sobre as Ciências", Lisboa: Edições Afrontamento, 3ª Edição, p. 46-47. Cf. " (...) O conhecimento disciplinar tende a ser um conhecimento disciplinado, isto é, segrega um organização do saber orientada para policiar as fronteiras entre as disciplinas e reprimir os que as quiserem transpor. É hoje reconhecido que a excessiva parcelização e disciplinarização do saber científico faz do cientista um ignorante especializado e que isso acarreta efeitos negativos". "No paradigma emergente o conhecimento é total (...). Mas sendo total é também local. Constitui-se em redor de temas que em dado momento são adoptados por grupos sociais concretos com projectos de vida locais, sejam eles reconstruir a história de um lugar, manter um espaço verde, fazer baixar a taxa de mortalidade infantil, inventar um novo instrumento musical, erradicar uma doença, etc. A fragmentação pós-moderna não é disciplinar mas sim temática. Os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros."

desestruturantes<sup>28</sup>. A adaptação do programa às reais necessidades do contexto escolar é determinante no sentido de conduzir os alunos ao sucesso.

Raposo (1983) refere que a organização de um programa tendo em consideração as etapas do desenvolvimento cognitivo, a utilização de métodos de descoberta, a reforma radical dos programas e a aplicação de critérios diferenciais na organização da aprendizagem escolar são os principais prolongamentos educativos de uma teoria (...) A qual se apresenta como um dos mais influentes aspectos na psicopedagogia<sup>29</sup>.

É importante considerar, para além da adaptação, as transformações e alterações às quais o programa deve sujeitar-se na perspectiva da sua viabilidade num determinado contexto. Goodlad (1979) considera que não há apenas um programa mas sim vários programas que se modificam e completam na sua trajectória. Desde a sua concepção até ao momento em que os alunos o encontram o programa sofre profundas alterações<sup>30</sup>.

Consideramos que este tipo de exigências de adaptação dos programas às necessidades e realidade do contexto escolar encontra uma resposta eficaz na pedagogia do projecto. Bruner (1969) refere que ensinar atitudes específicas, sem clarificar o seu contexto numa estrutura fundamental mais vasta de um domínio do saber, não é de forma alguma económico (...). O saber não estruturado, constitui um conhecimento que, provavelmente será esquecido<sup>31</sup>. Através da análise dos programas escolares é facilmente verificável o conjunto de contradições existentes entre a organização escolar e as suas práticas<sup>32</sup> que são conducentes à lógica da reprodução e da perpetuação do campo escolar, ou lógica estrutural coerente dos actores<sup>33</sup>.

<sup>28</sup> LEAL (M.R.), 1989, "Auto-estima, Estruturação do Eu e Relação com o Outro - Temática da Formação na Escola Primária", *Revista Inovação*, Vol. 2, p. 144.

<sup>29</sup> RAPOSO (N), "Estudos de Psicopedagogia" Coimbra: Coimbra Editora, p. 111.

<sup>30</sup> GOODLAD (J), 1979, "Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice", New York: McGraw-Hill Book, p. 20.

<sup>31</sup> BRUNER (J), 1979, "The Process of Education", Cambridge: Harvard University Press, p. 31.

<sup>32</sup> PERRENOUD (P), 1984, "Op.Cit.", p. 198.

<sup>33</sup> BERTHELOT (J), 1983, "Le Piège Scolaire", Paris: PUF, p. 129.

No que respeita à abolição dos manuais escolares e à organização das aprendizagens em torno da pedagogia do projecto, o inspector referiu-nos que os manuais escolares pela forma como estão organizados e pela forma como abordam os conteúdos tornam-se pouco estimulantes para as aprendizagens das crianças dos meios rurais. Considera, ainda, que existe uma enorme vantagem em abordar os conteúdos através das produções dos alunos, resultantes dos registos e observações das suas próprias pesquisas.

## 5. CONSIDERAÇÕES SOBRE O IMPACTO DA ACTIVIDADE

Uma questão que se nos coloca é a de saber se as aprendizagens são efectivas, isto é, se o alunos adquirem conhecimentos que lhe permitam continuar a ter sucesso no ciclo de escolaridade seguinte ou, se pelo contrário, o aluno não tem conhecimentos suficientes, ou seja, se houve, por parte da professora, um certo “facilitismo” no que respeito aos processos avaliativos destes alunos e se o sucesso escolar é de ordem meramente administrativa. Por **sucesso escolar administrativo** entendemos ser aquele que corresponde a um valor estatístico, isto é, que não corresponde a qualquer dimensão de saber ou de ser.

No sentido de encontrar respostas para esta questão realizámos um levantamento e tratamento dos dados referentes ao sucesso escolar, destes alunos, no segundo ciclo, na Escola Preparatória de Ourique<sup>34</sup>. Ali, tivemos oportunidade de constatar que o percurso escolar destes alunos, em termos de sucesso, no segundo ciclo, continuava a manter-se elevado situando-se, inclusivamente, acima da média de sucesso dos alunos oriundos das outras escolas do concelho.

---

<sup>34</sup> GONÇALVES (M), 1992, Idem.



Em termos de validade dos conhecimentos adquiridos e do processo de avaliação realizado no primeiro ciclo não nos restam dúvidas de que foram eficazes. O sucesso escolar destes alunos enquadra-se, no mínimo ao nível de um **sucesso escolar académico**, isto é, existe uma dimensão de **saber** o que, segundo Legroux (1983), na sua teoria personalista, é manifestamente pouco pois “o saber não tem em conta a totalidade da pessoa”<sup>35</sup>. O autor distingue “informação” que é externa à pessoa de “conhecimento” que lhe é interno. Considera que a informação é de ordem social e é facilmente transmissível enquanto que o conhecimento é de ordem pessoal e não transmissível. Entre estes dois pólos situa-se o saber que não é informação nem conhecimento, é algo que resulta da interacção entre os dois<sup>36</sup>.

No que respeita à qualidade do sucesso escolar dos alunos de Aldeia do Sado, considerando a totalidade da pessoa e o seu saber, colocámos a hipótese de ser um **sucesso escolar** de nível **educativo**, ou seja, para além da dimensão do *saber* existir uma dimensão de *ser*<sup>37</sup> e de *saber-ser*<sup>38</sup>. Para o efeito realizámos um estudo, na Escola Preparatória de Ourique, no qual ouvimos a opinião de todos os professores destes alunos, através da utilização de um “Diferenciador Semântico”<sup>39</sup>, composto por catorze itens (adjectivos) de sentido contrário numa escala graduada de um a dez. Através da análise dos dados pela correlação entre as variáveis em estudo podemos concluir que os alunos oriundos da escola de Aldeia do Sado não apresentaram quaisquer problemas de adaptação a esta escola do segundo ciclo. Evidenciaram uma

<sup>35</sup> LEGROUX (J), 1983, “De L’Information à la Connaissance”, Maurecourt: Mésonance, N° 1, IV, p. 137.

<sup>36</sup> LEGROUX (J), 1983, Op. Cit., p. 140.

<sup>37</sup> LERBET (G), 1978, “L’Éducation Démocratique”, Paris: Champion, p. 84. Cf. afirma que “o sujeito é um todo e que é a totalidade da pessoa que aprende necessitando para isso de uma auto-regulação da sua experiência total”.

<sup>38</sup> LERBET (G), 1981, “Une Nouvelle Voie Personnaliste: Le Système Personne”, Maurecourt: Mésonance, N° 2, IV, p. 24. Cf. considera que “o sujeito deve ser entendido como um sistema, o sistema pessoa, que é composto por um *EGO*, diferenciado por um *JE* (acção), por um *MOI* (identidade), e por um *SOI* (relação com o outro) e por um seu *OWN WORLD* (meio integrado pela pessoa).

<sup>39</sup> GREEN (J) et D’OLIVEIRA (M), 1991, “Testes Estatísticos em Psicologia”, Lisboa: Editorial Estampa, 278 p.

atitude crítica e uma postura de participação responsável nas actividades escolares assumindo comportamentos que demonstravam maturidade e conhecimento de causa.

Concluímos que o sucesso produzido na Escola de Aldeia do Sado para além de uma dimensão académica, encerra em si uma dimensão educativa.

Em relação à dicotomia sucesso académico/sucesso educativo, isto é, saber/ser, Legroux considera que o conhecimento é totalmente incorporado pelo *ser* do qual não se distingue, o que não é o caso do saber que se fica pelo *ter*<sup>40</sup>.

No domínio das ocorrências que permitam compreender o processo ao nível da “caixa negra”<sup>41</sup> desta escola consideramos relevante o percurso de quatro alunos identificados na cohorte agregada do período de transição que após quatro repetências na primeira fase, após a chegada da actual professora não mais reprovaram no primeiro ciclo. Entrevistámos estes alunos e ficámos a saber que concluíram o segundo ciclo sem qualquer reprovação e que presentemente se encontram a trabalhar durante o dia e a estudar à noite.

Consideramos este quadro processual resulta de uma lógica de interacções estabelecidas entre os diferentes actores sociais desta comunidade educativa<sup>42</sup> que proporciona uma “atmosfera”<sup>43</sup> que é facilitadora das aprendizagens e da cooperação através da “motivação dos alunos”<sup>44</sup>. A

<sup>40</sup> LEGROUX (J), 1983, “Op. Cit.”, p. 128.

<sup>41</sup> Por “caixa negra” da escola devemos entender o conjunto de interacções empáticas não visíveis, ou mensuráveis, que ocorrem na complexidade do sistema relações e que produzem efeitos significativos ao nível da formação dos sujeitos. É o que Lerbet designa de Sistema Pessoal de Produção de Saber.

HAECHT (A. V), 1994, “A Escola à Prova da Sociologia”, Lisboa: Livros Horizonte, p. 155, refere-se à “caixa negra” como sendo a escola examinada menos do ponto de vista do insucesso/sucesso escolar sob o ângulo de balanços numéricos, que levam à construção de implicações estatísticas entre variáveis, e mais de retirar, com o auxílio de análises qualitativas, observações participantes, os mecanismos de produção de saberes.

LERBET (G), 1984, “Approche Systémique et production de Savoir”, Mesonance: UNMFREO, pp. 157-220.

<sup>42</sup> CROZIER (M) et FIEDBERG (E), 1981, “L’Acteur et le Système: Les Contraintes de L’action collective” Paris: Éditions du Seuil, p. 237.

<sup>43</sup> DEGORGÉ (A), 1986, “Atmosphère et Efficience Éducative”, Maurecourt: Mésonance, p. 30.

<sup>44</sup> CHARTIER (D), 1982, “Motivation et Alternance”, Maurecourt: Mésonance, p. 24.

professora, neste processo, deixa de ser a única responsável pelo sucesso ou insucesso dos seus alunos, através da “partilha do seu poder”<sup>45</sup> e da “responsabilização dos diferentes actores”<sup>46</sup> da comunidade educativa. Esta situação cria no docente a necessidade de desenvolver capacidades para se adaptar às novas exigências do contexto, tais como deixar de ser um mero “transmissor de conhecimentos livrescos”<sup>47</sup> e passar a ser “uma pessoa em permanente mudança, visando redescobrir-se”<sup>48</sup>. Esta atitude permite tornar a escola num instrumento ao serviço da comunidade, do progresso e do bem-estar social.

---

<sup>45</sup> ROGERS (C), 1985, “Op. Cit.”, p. 325.

<sup>46</sup> CROZIER (M) et FRIEDBERG (E), 1977, Op. Cit., p. 98.

<sup>47</sup> LEGROUX (J), 1983, “Op.Cit.”, p. 119.

<sup>48</sup> ROGERS (C), 1985, “Op. Cit.”, p. 313.

## CONCLUSÃO

Neste segundo capítulo, da primeira parte, do nosso trabalho de investigação constatamos que as condições de trabalho que a actual professora da Escola de Aldeia do Sado ali foi encontrar eram bastante precárias, situação que se verifica na grande maioria das escolas rurais isoladas deste distrito. Como consequência desta precariedade não existem incentivos para iniciar um trabalho de qualidade. No entanto, esta professora através da sua própria iniciativa introduziu na escola e no seu funcionamento um conjunto de dinâmicas que contribuíram para alterar de forma significativa a situação inicialmente encontrada.

Através da introdução de novas metodologias visando dar respostas concretas às necessidades educativas das crianças daquele meio operaram-se transformações significativas na vida escolar. Apesar de se deparar com bastantes obstáculos conseguiu superá-los e obter apoios bastante significativos principalmente por parte das famílias, do poder local e de outros agentes do meio local.

Podemos concluir que a professora é a grande responsável pelas alterações produzidas tanto ao nível das condições de trabalho como da participação da comunidade escolar na vida da escola.

## CONCLUSÃO DA 1ª PARTE

Nesta primeira parte do nosso trabalho de investigação, que é composta por dois capítulos, definimos e caracterizámos o contexto, as condições de promoção dos valores educativos em meio rural, a forma como o processo se desenvolveu de maneira a produzir resultados de excelência no que respeita ao sucesso escolar e às suas características.

Podemos constatar que a escola de Aldeia do Sado se situa num meio essencialmente rural onde as condições de trabalho e os incentivos são muito precários. Apesar das dificuldades tivemos oportunidade de verificar que a professora, sobre a qual incide o nosso estudo, conseguiu não só superar as dificuldades como criar condições singulares para a produção de um sucesso de nível educativo.

Verificámos que os níveis e qualidade do sucesso alcançados são da exclusiva responsabilidade da professora, pois na escola que seleccionámos para a comparação (Aldeia Branca) a situação não se alterou em relação aos padrões e níveis de sucesso em meio rural. Podemos, daqui, concluir que não houve qualquer fenómeno ao nível do meio local que tivesse influenciado ou contribuído para a promoção dos valores educativos e/ou que permita justificar, por outras razões que não a da intervenção da professora, o processo desenvolvido em Aldeia do Sado.

Tivemos oportunidade de concluir que em termos de eficácia, a escola de Aldeia do Sado, se situa a níveis muito superiores aos das outras escolas do concelho pelo que nesta escola há uma enorme poupança, em termos de tempo gasto para cumprir a escolaridade com sucesso.

Ficou, também, claro que o sucesso escolar atingiu de igual modo todos os alunos desta escola, isto é, foram bem sucedidos os “bons” e os “maus” alunos.

Verificámos que através de uma atitude pedagógica de rentabilização dos saberes, dos valores e da cultura local, a professora, alunos, pais e outros agentes com responsabilidade no acto educativo participaram, de forma interactiva, com entusiasmo, no processo educativo o que possibilitou a emergência de uma nova cultura de escola, apesar dos obstáculos iniciais.

Tivemos oportunidade de concluir que as alterações que se verificaram ao nível do sucesso dos alunos de Aldeia do Sado assentou numa dimensão de saber, de ser e de saber-ser; de saber porque no segundo ciclo, os alunos, não só não revelaram problemas, em termos de sucesso escolar, como os valores, por eles, atingidos se situaram acima da média dos restantes alunos “eleitos”<sup>1</sup> nas restantes escolas, do concelho de Ourique. A dimensão de ser e de saber-ser foi constatada através do estudo que realizámos junto dos professores do segundo ciclo e que de forma inequívoca realçaram, para além do conhecimento académico, a atitude evidenciada pelos alunos em termos de comportamento pessoal e social.

No que respeita às perspectivas de alunos e pais verificou-se uma mudança significativa nas atitudes e representações que estes sujeitos passaram a ter da escola e da vida. De entre os casos mais significativos destacamos os quatro alunos, referidos na cohorte do período de transição, que após quatro repetências consecutivas na primeira fase eram potenciais candidatos a abandonar a escola, mas que, não só não o fizeram como, após concluir o primeiro ciclo linearmente, continuaram a estudar tendo concluído o segundo ciclo sem qualquer reprovação assumindo posteriormente o estatuto de trabalhador-estudante, isto é, trabalhavam de dia e estudavam à noite.

---

<sup>1</sup> Referimo-nos aos restantes alunos como “eleitos” devido à enorme selecção por que passam e ao número de anos lectivos, que em termos médios gastam, para concluir o 1º ciclo de escolaridade, transitando apenas os que demonstram dominar com profundidade os conteúdos curriculares. A juntar a este facto, consideramos importante realçar o facto de a grande maioria destes alunos serem oriundos das escolas da sede do concelho, o que lhes permite estar junto das famílias, tomar as refeições em casa, ser acompanhados nos estudos e frequentar explicações. No caso dos alunos de Aldeia do Sado, estes saem de casa pela manhã, regressando apenas à noite.

Concluimos também as diferentes medidas de política educativa têm conduzido a uma desvalorização progressiva da profissão docente e dos valores do mundo rural que tem contribuído para um crescente processo de desertificação humano.

**SEGUNDA PARTE**

**PROFISSÃO DOCENTE E IDENTIDADE**



- **Introdução à Segunda Parte.**

Nesta segunda parte do nosso trabalho de investigação procuraremos compreender a forma como as características da profissão docente e a orientação conceptual da formação de professores, do 1º Ciclo do Ensino Básico, determinam a construção da identidade pessoal e profissional destes professores.

Considerando que os modelos e os percursos formativos têm uma importância determinante na forma como o sujeito se estrutura e desenvolve em termos pessoais e profissionais abordaremos os diferentes aspectos que estão implícitos na construção da identidade pessoal e profissional do professor do Ensino Básico.

Esta segunda parte do nosso trabalho de investigação encontra-se estruturada em dois capítulos.

No primeiro capítulo abordaremos os aspectos da formação de professores e os modelos conceptuais que conduzem à construção da identidade pessoal e profissional dos professores na qual se fundamentam os percursos autoformativos.

O segundo capítulo visa permitir a compreensão da importância dos modelos de orientação conceptual da formação de professores na construção e estruturação da identidade pessoal e profissional dos professores.

## **CAPÍTULO I**

### **A PROFISSÃO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PESSOAL E PROFISSIONAL**

- **Nota Introdutória**

Neste primeiro capítulo, da segunda parte, do nosso trabalho de investigação procuramos enquadrar, em termos teóricos, as diferentes características da profissão docente, os aspectos relevantes da construção da identidade pessoal e profissional e a forma como estas dimensões se enquadram nas estruturas conceptuais da formação dos professores.

Pretendemos compreender de que forma e em que dimensão os princípios que caracterizam a profissão e os modelos conceptuais de formação de professores, que desempenham funções em regime de monodocência, contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e para a construção da sua identidade profissional.

Consideramos que é através da construção e da tomada de consciência da sua identidade pessoal e profissional, adquirida por processos de formação que os professores poderão agir em espaços educativos introduzindo alterações significativas que impliquem uma maior eficácia no seu desempenho num determinado contexto.

O processo que analisámos em Aldeia do Sado revela-nos a existência de uma cultura de escola que emerge de uma cultura pessoal e profissional resultante da construção de uma identidade pessoal e profissional. Este percurso pessoal e profissional é, em nosso entender, resultado da diversidade formativa adquirida.

## 1. CARACTERÍSTICAS DA PROFISSÃO DOCENTE

Caracterizar a docência como profissão implica, para além da análise das condições de trabalho, equacionar um conjunto de incentivos para o desempenho que permitam aumentar os níveis de qualidade, autonomia, participação e formação contínua<sup>1</sup>.

Louis (1992), referindo-se à importância da análise das condições de trabalho dos professores afirma que: em primeiro lugar as condições de trabalho e as oportunidades e estímulos à progressão na carreira docente contribuem, em larga medida, para uma maior implicação dos professores e conduzem à criação de ambientes de aprendizagem estimulantes; em segundo lugar, a estrutura das escolas deve alterar-se no sentido de melhorar e tornar mais atractiva a profissão e proporcionar uma maior implicação na carreira docente. Considera este autor que “os professores têm pouca influência e autonomia sobre o seu trabalho porque a burocracia escolar prescreve zonas limitadas de autonomia do professor na sala de aula, enquanto que os administradores fazem a política educativa”<sup>2</sup>.

A burocratização crescente a que temos vindo a assistir, coloca o professor numa situação de enorme dependência em relação à hierarquia educativa retirando-lhe poderes de decisão e colocando-o numa situação de funcionário do Ministério da Educação. Carr (1989)<sup>3</sup>, considera que “os professores actuam dentro de instituições organizadas hierarquicamente, pelo que resulta mínima a sua participação na tomada de decisões sobre aspectos da política educativa em geral, da selecção e preparação de novos membros, nos procedimentos de organização interna nas estruturas em cujo seio trabalham.

---

<sup>1</sup> LITTLE (J. W) and McLAUGHLIN (M), 1993, “Teacher Work. Individual, Colleagues and Contexts”, Chicago: Teacher College Press.

<sup>2</sup> LOUIS, (K), 1992, “Restructuring and the Problem of Teachers’ Work”, in A. Lieberman (Ed.), “Changing the Context of Schools”, Chicago: NSSE, pp. 138-156, p. 139.

<sup>3</sup> CARR (W), 1989, “Quality in Teaching”, London: Falmer Press, p. 27.

Numa palavra, os professores, contrariamente a outros profissionais, têm uma escassa autonomia profissional no plano colectivo”.

A profissão docente enquadrada numa perspectiva burocrática pressupõe uma maior intervenção ao nível da supervisão, avaliação e controlo dos docentes, pelos agentes hierárquicos. O controlo burocrático manifesta-se através do cumprimento de normas e procedimentos estabelecidos pelas estruturas centrais.

Bonafé (1993)<sup>4</sup> em relação ao dilema controlo/autonomia, considera que nos últimos anos a tendência tem sido a de incrementar o controlo burocrático e a perda de autonomia dos professores, através de “uma crescente perda de controlo sobre os diferentes níveis de concretização da prática docente com processos de desqualificação e reclassificação dos professores”.

### **1.1. Intensificação do Trabalho do Professor**

São cada vez em maior número as solicitações e exigências feitas aos professores para que se adaptem e dêem respostas eficazes às mais diversas situações e para as quais não recebem qualquer formação específica ou contrapartida. Os professores do 1º ciclo do ensino básico têm de assumir a direcção da escola, o preenchimento de todos os documentos de natureza administrativa, integrar nas salas de aula crianças com dificuldades e/ou deficiências comprovadas, investigar, inovar, participar em projectos de inovação curricular, participar nos processos de autoavaliação da escola, estreitar relações com a comunidade e os colegas, obter créditos para a progressão na carreira. Constatamos que o nível de exigências e os pedidos de

---

<sup>4</sup> BONAFÉ (J: M), 1993, “Tecnocracia y Control sobre el Profesorado”, Cuadernos de Pedagogía, Nº 211, Febrero, pp. 61-64, p. 63.

responsabilização dos professores são cada vez maiores, mas que as condições de trabalho e os incentivos não existem.

O crescente aumento da responsabilidade dos professores poderia contribuir para uma maior qualificação dos professores através na necessidade de aquisição de novos conhecimentos e de um maior grau de profissionalização, mas segundo Enguita (1990)<sup>5</sup>, esta situação conduz a uma proletarização das condições de trabalho dos professores, ou seja, “Um proletário é um trabalhador que perdeu o controlo sobre os meios, o objectivo e o processo do seu trabalho”. Neste sentido está a produzir-se uma tendência para a deterioração e desprofissionalização do trabalho do professor, na medida em que o trabalho docente está cada vez mais degradado, rotineiro, menos autónomo e mais controlado<sup>6</sup>.

Assistimos a um fenómeno de intensificação do trabalho do professor que corresponde, segundo Hargraves (1992)<sup>7</sup>, a uma colonização do professor por parte da administração visando a ocupação e controlo do tempo dos professores. O autor refere que “se espera que os professores respondam a maiores pressões e que enfrentem as múltiplas inovações, nas mesmas ou em piores condições de trabalho”, esta intensificação durante o período de trabalho, provoca nos professores “pressão, *stress* e falta de tempo”<sup>8</sup>.

Gimeno (1993)<sup>9</sup> considera que o crescente controlo pelo poder e a escassa autonomia dos professores corresponde a uma hiperresponsabilização que recai actualmente sobre os professores.

---

<sup>5</sup> ENGUITA (M. F), 1990, “La Escuela a Examen”, Madrid: Eudema, p. 156.

<sup>6</sup> HANDAL (G), 1992, “Tiempo Colectivo, Práctica Colectiva?”, Revista de Educación, Nº 298, pp. 327- 345.

<sup>7</sup> HARGREAVES (A), 1992, “Time and Teachers’ Work: An Analysis of the Intensification Thesis”, *Teacher College Record*, V. 94, Nº 1, pp. 87-108, p. 88.

<sup>8</sup> HARGREAVES (A), 1992, Op. Cit. p. 104.

<sup>9</sup> GIMENO SACRISTÁN (J), 1993, “Conciencia y Acción Sobre la Práctica como Liberación Profesional de los Profesores”, in F. Imbernón (Coord.), “La Formación del Profesorado en los Países de la CEE”, Barcelona: ICE/Horsori, pp. 53-92.

## 1.2. O Isolamento dos Professores

Ser professor significa dedicar muitas horas, muitos dias, muitos anos a relacionar-se com os alunos no sentido de lhes facilitar e adaptar os processos de aprendizagem. Esta é uma tarefa que o professor desenvolve, de um modo geral, em solitário, onde apenas os alunos testemunham o desempenho profissional dos professores. Garcia (1994)<sup>10</sup>, considera que “poucas são as profissões que se caracterizam por uma maior solidão e isolamento. (...) O isolamento dos professores tem muito a ver com a falta de tempo”.

A arquitectura escolar, pela forma como organiza o espaço, contribui para um maior isolamento dos professores. Também as normas de independência e privacidade entre os professores contribuem para o isolamento. O isolamento dos professores como norma e cultura profissional pode trazer quer vantagens quer inconvenientes para os professores. Bird e Little (1986)<sup>11</sup> afirmam que “o isolamento dos professores facilita a criatividade individual e liberta os professores de algumas dificuldades associadas ao trabalho partilhado, mas também os priva da estimulação do trabalho partilhado com os colegas e do apoio para implementar projectos que os levam a progredir na carreira”.

As vantagens do isolamento na sala de aula encontram-na os professores que regem a sua actividade docente pelo trabalho a desenvolver na sala de aulas e na responsabilidade de estar com os alunos para cumprir o programa escolar. Para estes professores todo o trabalho desenvolvido em reuniões de grupo não tem qualquer sentido ou aproveitamento, tanto ao nível das planificações como das avaliações conjuntas.

---

<sup>10</sup> GARCIA (C. M), 1994, Op. Cit. P. 148.

<sup>11</sup> BIRD (T) and LITTLE (J. W), 1986, “How Schools Organize the Teaching Occupation”, The Elementary School Journal, 86 (4), pp. 493-512, p. 495.

Fullan e Hargreaves (1992)<sup>12</sup>, consideram que o isolamento levanta uma problemática que os autores denominam de “competência não reconhecida ou incompetência ignorada”. Efectivamente, o isolamento não permite o reconhecimento e partilha de actividades positivas desenvolvidas pelos professores, permitindo, no entanto, que actividades negativas permaneçam no anonimato e sem sofrerem as necessárias correcções.

Consideramos que no actual quadro de expectativas em relação à educação a escola tem de assumir-se como uma unidade sistémica produtora de interacções entre os diferentes actores sociais e educativos numa perspectiva de comunidade educativa, não permitindo a existência de situações de isolamento dos docentes.

Crozier e Friedberg (1977)<sup>13</sup>, consideram a organização escolar como um conjunto de sistemas de acção concretas, como “um conjunto humano estruturado que coordena as acções dos seus participantes por mecanismos de jogos relativamente estáveis e que mantém a sua estrutura, isto é, a estabilidade dos seus jogos e as relações entre eles, por mecanismos de regulação que constituem outros jogos”

O professor que assume o seu isolamento não pode ser entendido como actor no actual quadro educativo, pois segundo estes autores “o actor não existe fora do sistema que define a liberdade que é a sua e a racionalidade que ele pode utilizar na sua acção. Mas o sistema não existe, a não ser pelo actor que é o único que pode usá-lo, dar-lhe vida e mudá-lo”<sup>14</sup>.

É através das interacções entre os actores e o sistema que se quebra o isolamento dos professores e se criam condições para a promoção dos valores educativos e dos percursos autoformativos dos docentes.

---

<sup>12</sup> FULLAN (M) and HARGREAVES (A), 1992, “What’s Worth Fighting for in your School? Working Together for Improvement”, London: Open University, p. 84.

<sup>13</sup> CROZIER (M) et FRIEDBERG (E), 1977, “L’Acteur et le Système”, Paris: Seuil, p. 246.

<sup>14</sup> IDEM, p. 9.

### 1.3. Uma Profissão de Risco

A profissão docente encerra um elevado grau de riscos principalmente de natureza psíquica, que se traduzem num crescente mal-estar, *stress*, ansiedade e esgotamentos dos professores.

Vários autores têm investigado os problemas psicológicos dos professores causados pelas condições de trabalho.

Esteve (1992)<sup>15</sup> define mal-estar docente como sendo o “efeito permanente produzido pelas condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência”. Considerando os efeitos que se produzem, Guerra (1983)<sup>16</sup> refere-se à erosão da função docente considerando-a como “o desgaste de ilusões, de esperanças, de esforços e de compromissos”.

As causas do mal-estar docente podem ser contextuais (variáveis sociais) ou pessoais (variáveis individuais). Esteve refere-se a factores de primeira e de segunda ordem. Os factores de segunda ordem permitem caracterizar as condições ambientais que influem no desempenho da docência. Estas condições devem incluir uma alteração do papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização, alterações no domínio do apoio social ao professor, assim como a emergência de motivações para o desempenho da profissão. Os factores de primeira ordem são os que incidem directamente sobre a acção do professor, limitando-a e gerando tensões negativas na sua prática quotidiana, tais como, a escassez de recursos materiais e de condições de trabalho, a “violência” nos centros escolares e o esgotamento docente que resulta da acumulação de exigências ao professor.

Os estudos realizados sobre o mal-estar docente têm vindo a demonstrar que o que está prioritariamente em causa é a dimensão pessoal da profissão

---

<sup>15</sup> ESTEVE (J. M), 1992, “ O Mal-Estar Docente”, Lisboa: Escher, p. 45.

<sup>16</sup> GUERRA (M. S), 1983, “La Erosión de la Función Docente” Revista Española de Pedagogía, Nº 159, pp. 105-118.



docente e a formação dos professores. Moyne (1986)<sup>17</sup> afirma que o que se transmite não pode separar-se, como se fosse um objecto, da pessoa que o transmite: trata-se de um saber interiorizado que está ligado a um ser que se comunica, da mesma forma que a vibração está ligada ao ar”.

Verifica-se que existe uma transferência, das estruturas centrais para o professor, de um certo “sentimento de culpabilidade”<sup>18</sup> sobre tudo o que de menos bom ocorre nas escolas, o que acentua a precariedade das condições de trabalho e contribui para aumentar a ansiedade e o mal-estar docente.

## 2. CULTURAS PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES

Vários são os aspectos que contribuem para caracterizar a cultura profissional dos professores, nesta perspectiva, Schein (1985)<sup>19</sup>, enuncia alguns princípios que nos permitem caracterizar uma cultura profissional.

- Uma linguagem comum e categorias conceptuais compartilhadas.
- Formas de definir as suas fronteiras e de seleccionar os seus membros, um processo tipo para recrutar, seleccionar, socializar e formar, assim como, a existência de sistemas de desenvolvimento da organização.
- Formas de aplicar a autoridade, o poder, o estatuto, a propriedade e outros recursos.

---

<sup>17</sup> MOYNE (A), 1986, “La Vida Emocional del Docente y su Papel”, in A. Abraham (Ed.), “El Enseñante es también una Persona”, Barcelona: Gedisa, pp. 30-40, p. 31.

<sup>18</sup> HARGREAVES (A) and TUCKER (E), 1991, “Teaching and Guilt: Exploring the Feelings of Teaching”, *Teaching and Teacher Education*, V. 7, N° 5/6, pp. 491-506, p. 494.

<sup>19</sup> SCHEIN (E), 1985, “How Culture Forms, Develops and Changes”, in R. Kilmann et Al., “Gaining Control of the Corporate Culture”, S. Francisco: Jossey-Bass, pp. 17-43.

- Algumas normas que permitam promover as relações interpessoais e o individualismo, contribuindo para a existência de um clima ou estilo organizativo.
- Critérios para a atribuição de recompensas e penalizações.
- Formas de abordar sucessos inimagináveis, imprescindíveis, que criam *stress*, um problema geralmente resolvido pelo desenvolvimento de ideologias, religiões, superstições, pensamentos mágicos.

As culturas organizativas, são geralmente compostas de artefactos (linguagem, mitos, rituais, cerimónias, emblemas, histórias), perspectivas, valores e crenças<sup>20</sup>. No caso concreto da profissão docente, as culturas referem-se fundamentalmente às crenças e conhecimentos que permitem manter os professores como um colectivo. Bullough (1987)<sup>21</sup>, referindo-se aos professores no início da carreira docente, afirma que “quando um professor principiante entra pela primeira vez numa escola, entra em algo mais do que num simples edifício; entra numa cultura de ensino que se desenvolveu em resposta à estrutura escolar e aos valores que estabelecem o que se espera venha a ser o desempenho do professor. Para funcionar com êxito dentro da escola, os professores principiantes devem reconhecer estes papéis, assim como os valores que os sustentam, o que implica a necessidade de uma grande ajuda para consegui-lo”.

Um dos investigadores que maior contributo tem dado para a conceptualização da cultura profissional dos professores é Andy Hargreaves. Este autor tem vindo a apelar para a importância de procurar entender a cultura profissional dos professores como elemento central da análise do ensino, considerando que “a cultura profissional dos professores está, cada vez mais, a ser reconhecida como um componente central no desenvolvimento e

---

<sup>20</sup> DYER (W. G), 1985, “The Cycle of Cultural Evolutions in Organizations”, in R. Kilmann et Al., (Eds.), “Gaining Control of the Corporate Culture”, S. Francisco: Jossey-Bass, pp. 200-229.

<sup>21</sup> BULLOUGH (R. V), 1987, “Accommodation and tension: Teachers, Teacher Role and the Culture of Teaching”, in J. Smyth (Ed.), “Educating Teachers”, London: Falmer Press, p. 83.

implantação das mudanças educativas”<sup>22</sup>. Consideramos que é, no entanto, necessário compreender os hábitos culturais e práticas (modos de pensamento, modos de vida e formas de relação) dos professores, no sentido de caminhar para a reconstrução de uma cultura profissional que julgamos necessária e imprescindível, no actual contexto escolar, principalmente nas escolas isoladas do meio rural.

O autor apresenta-nos uma proposta conceptual para definição da cultura profissional dos professores com incidência na formação e que se distingue entre forma e conteúdo. Hargreaves (1991)<sup>23</sup> considera que “o conteúdo das culturas de ensino consiste no conjunto de actividades substantivas (valores, crenças, hábitos e formas de estar e de ser) que se compartilham por um grupo particular de professores, ou por uma colectividade mais ampla de docentes. O conteúdo das culturas profissionais dos professores pode analisar-se através daquilo que os professores pensam, dizem e fazem”. Em contrapartida, o autor refere que “a forma, consiste nos padrões de relações características e nas formas de associação entre os membros dessas culturas. A forma da cultura profissional dos professores pode analisar-se através das articulações particulares e das relações entre os professores”.

As diferenças estabelecidas entre conteúdo e forma contribuem para compreender a importância das interacções na construção da cultura profissional dos professores. O autor sublinha que “compreender as formas da cultura de ensino, é compreender muitas das limitações e possibilidades da mudança educativa”<sup>24</sup>.

A construção de uma nova cultura profissional dos professores baseia-se fundamentalmente nas interacções estabelecidas, nos processos formativos e

---

<sup>22</sup> HARGREAVES (A), 1992, “Changing Teachers”, London: Cassell, p. 5.

<sup>23</sup> HARGREAVES (A), 1991, “Cultures of Teaching”, Paper presented at the anual meeting of the AERA, p. 4.

<sup>24</sup> HARGREAVES (A), 1991, Op. Cit., p. 5.

na construção de uma identidade profissional que conduzem à inovação e mudança das práticas educativas num quadro educativo de eficácia escolar.

### **3. A IDENTIDADE PESSOAL E PROFISSIONAL DOS PROFESSORES**

A identidade pessoal e profissional dos professores baseia-se em três dimensões que a determinam: a construção da identidade; as estratégias identitárias e as crises de identidade.

#### **3.1. A Construção da Identidade**

A identidade e o seu processo de construção deve entender-se como a procura de uma definição de si mesmo, isto é, dar um significado coerente à sua vida e ao seu processo de formação pessoal<sup>25</sup> integrando as suas experiências passadas e presentes e procurando um sentido para o futuro.

A construção da identidade, segundo Costa (1991)<sup>26</sup>, tem uma dupla função: psicológica e social. Por um lado, a construção da identidade surge da necessidade de o indivíduo organizar e compreender a sua individualidade de uma forma consistente e sem contradições. Por outro lado, é um processo

---

<sup>25</sup> AMBRÓSIO (MT), 1991, "Da Tecnologia Social à Investigação Educativa", in STOER (S), (Org.), "Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa, Uma Abordagem Pluridisciplinar", Porto: Ed. Afrontamento, pp. 187-203, refere-se à construção pessoal através de uma intervenção como actor social baseada em dinâmicas que lhe dão sentido.

SCHWARTZ (B), 1994, "Moderniser sans Exclure", Paris: Ed. la Découverte, p. 238, considera que a formação pessoal é uma transformação, é um processo que diz respeito à evolução da pessoa. A transformação do vivido em experiência e da experiência em saberes passa por uma maturação interior que acresce as capacidades da pessoa.

social que surge de pressões externas para que o indivíduo escolha e invista em papéis familiares, profissionais e sociais, o que lhe confere um estatuto e posição na sociedade.

Vários autores se têm dedicado a investigar o processo de construção da identidade. Erikson (1972)<sup>27</sup>, foi um dos primeiros autores a definir identidade ao propôr o conceito de crise identitária, baseando-se no conceito de identificação apresentado por Freud (1916)<sup>28</sup>. Mead (1934)<sup>29</sup>, refere-se à tomada de consciência de si que se constrói de forma progressiva através das interações sociais. Heider (1958)<sup>30</sup>, considera a importância das relações interpessoais e da afetividade na compreensão dos factos sociais. Festinger (1957)<sup>31</sup>, refere-se às dinâmicas dos grupos minoritários e majoritários considerando que o indivíduo procura comparar-se com os outros no sentido de compreender semelhanças e diferenças, por forma a situar-se e avaliar-se em relação ao contexto social em que pretende inserir-se. Tajfel (1978)<sup>32</sup> refere a influência do Outro sobre as construções da percepção do sujeito considerando determinantes, neste processo, os valores sociais e o consenso social. Chickering (1981)<sup>33</sup>, numa perspectiva de intervenção no sistema ecológico, visando a transformação do contexto de vida em que o sujeito está inserido, refere a importância do currículo oculto na construção e desenvolvimento da identidade. Dubar (1991)<sup>34</sup> considera a construção da

---

<sup>26</sup> COSTA (M. E), 1991, "Desenvolvimento da Identidade em Contexto Escolar", in B. P. Campos, "Educação e desenvolvimento Pessoal e Social", Porto: Edições Afrontamento, pp. 143-173, p. 143.

<sup>27</sup> ERIKSON (E. H), 1972, "Adolescence et Crise. La Quête de l'Identité", Paris: Flammarion.

<sup>28</sup> FREUD (S), 1916, "Introduction à la Psychanalyse", (traduit), Paris: Payot, 1987.

<sup>29</sup> MEAD (G. H), 1934, "L'Esprit, le Soi et la Société", Paris: PUF, in J. Filloux et J. Maisonneuve, "Anthologie des Sciences de l'Homme: 1. Des Précurseurs aux Fondateurs", Paris: Dunod, pp. 281-282.

<sup>30</sup> HEIDER (F), 1958, "The Psychology of Interpersonal Relations", New York: Wiley.

<sup>31</sup> FESTINGER (L), 1957, "A Theory of Cognitive Dissonance", New York: Row, Peterson & Co.

<sup>32</sup> TAJFEL (H), 1978, "Interindividual Behaviour and Intergroup Behaviour", London: Academic Press.

<sup>33</sup> CHICKERING (A. W), 1981, "Education and Identity", San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

<sup>34</sup> DUBAR (C), 1991, "La Socialisation: Construction des Identités Sociales et Professionnelles", Paris: Armand Colin, pp. 103-126.

identidade pessoal e profissional como um produto de socializações sucessivas.

### 3.2. Estratégias Identitárias

Cada sujeito possui em si um conjunto de faculdades e recursos que se materializam nas suas relações interactivas com o contexto onde se insere o que lhe permite desenvolver uma maior consciência de si, da sua intervenção e dos outros, no sentido de uma melhor e mais participativa integração, através de diversas identidades que em si encerra e consolida.

Lipiansky (1990)<sup>35</sup> afirma que apesar da diversidade de estudos realizados sobre vários parâmetros de análise da construção da identidade, não tem mais sentido continuar a colocar a hipótese da existência de uma única identidade porque cada sujeito enquadra em si múltiplas identidades cuja construção depende dos contextos em que se situa (histórico, cultural e social).

A corrente interaccionista tem vindo a ganhar supremacia no processo de construção das identidades, concebendo-as como estratégias identitárias e sublinhando o seu carácter relacional e dinâmico. (Curado, 1993)<sup>36</sup>.

O processo de construção da identidade situa-se no âmago da cultura de uma sociedade e no âmago da pessoa. (Erikson, 1972)<sup>37</sup>. Esta definição implica mudanças significativas no contexto pessoal e no contexto social através de dinâmicas de interacção que se possam vir a estabelecer. Lipiansky (1990)<sup>38</sup>, distingue identidade social de identidade pessoal, considera que a primeira revela a apreensão objectiva e designa um conjunto de características

---

<sup>35</sup> LIPIANSKY (E. M) et Al. 1990, "Introduction à la Problématique de l'Identité", in C. Camilleri et al., "Stratégies Identitaires", Paris: PUF, pp. 7-26.

<sup>36</sup> CURADO (A. P), 1993, "A Construção da Identidade Profissional dos Professores do Ensino Secundário", Tese de Mestrado em Ciências de Educação, Monte da Caparica: Faculdade de Ciências e Tecnologia, p. 21.

<sup>37</sup> ERIKSON (E. H), 1972, Op. Cit., p. 17.

pertinentes definindo um sujeito e permitindo identificá-lo do exterior. A identidade pessoal, por outro lado, remete para a percepção subjectiva que um sujeito tem da sua individualidade, ou seja, a consciência de si e a definição de si.

O autor considera que a identidade resulta das relações complexas que se tecem entre a definição de si e a percepção interior, entre o objectivo e o subjectivo, entre o *eu* e o *outro*, entre o social e o pessoal.

É através das interacções entre estas duas dimensões identitárias que se constrói a identidade social e a identidade pessoal. Por um lado a identidade pessoal constitui-se pela apropriação subjectiva que o sujeito faz da identidade social; por outro lado, diferentes aspectos da identidade social serão desenvolvidos pela intervenção consciente do sujeito.

A procura do reconhecimento social pressupõe um duplo movimento: por um lado exige que seja dada à pessoa um lugar nesse sistema de interacções; por outro lado, que a pessoa sinta esse reconhecimento. Segundo Kastersztejn (1990)<sup>39</sup>, esta dinâmica tende a manifestar-se através de estratégias em torno de dois eixos: o eixo da procura de integração e o eixo da afirmação da especificidade pessoal.

Alves Pinto (1995)<sup>40</sup> distingue três tipos de estratégias identitárias no que respeita à afirmação da vontade de integração: uma primeira estratégia na qual a pessoa tende, de forma activa, a *desenvolver comportamentos activos de conformidade* com as expectativas sociais; numa segunda estratégia, mais passiva, a pessoa tende a manter o seu espaço, usando-o a seu favor, e *escondendo-se no anonimato*; uma terceira estratégia traduz-se no facto de a pessoa *apagar as especificidades* da(s) socialização(ões) anteriores que a

---

<sup>38</sup> LIPIANSKY (E. M), 1990, Op. Cit.

<sup>39</sup> KASTERSZTEIN (J), 1990, "Les Stratégies Identitaires des Acteurs Sociaux: Approche Dynamique des Finalités", in C. Camilleri et al., "Stratégies Identitaires", Paris: PUF, pp. 27-42.

<sup>40</sup> ALVES PINTO (C), 1995, "Sociologia da Escola", Lisboa: McGraw-Hill, p. 128.

distinguem daquelas que pertencem ao meio social ou organizacional em que se quer agora integrar.

A par destas dinâmicas surgem também estratégias conduzidas pelo objectivo da afirmação da singularidade pessoal. Podemos encontrar processos em que a pessoa pretende predominantemente evitar um eventual perigo de dissolução na sociedade ou organização - a diferenciação; noutros casos assistimos a uma procura de reconhecimento, mas pela afirmação da diferença que se pretende que seja acolhida no meio em que a pessoa deseja integrar-se - a visibilidade; por fim a opção por estratégias de afirmação mais radical dessa singularidade - a singularização.

Podemos, portanto, admitir que a identidade pessoal, não é estática, é algo que se constrói e actualiza através de dinâmicas diversificadas, isto é, é um sistema de múltiplas identidades que encontra a sua especificidade e condições de desenvolvimento na organização dinâmica das diversidades que a compõem.

No que respeita à construção de identidades sociais, segundo Madureira Pinto (1991)<sup>41</sup>, estas podem constituir-se por integração ou por diferenciação no local de trabalho. A construção da identidade profissional traduz-se pela apropriação simbólica, através das múltiplas identidades, de constrangimentos e pressões relativos às diferentes situações de trabalho.

Derouet (1988)<sup>42</sup> considera que a identidade profissional dos professores é uma montagem compósita, ou seja, é uma construção que tem uma dimensão espacio-temporal e que atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até à reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenvolve. É constituída tanto por saberes científicos e pedagógicos, como

---

<sup>41</sup> MADUREIRA PINTO (J), 1991, "Considerações Sobre a Produção Social de Identidade", Revista Crítica das Ciências Sociais, Nº 32, pp. 217-232.

<sup>42</sup> DEROUET (J. L), 1991, "La Profession d'Enseignant comme Montage Composite", Éducation Permanente, Nº 96, pp. 61-71.



por referências de ordem ética e deontológica. Caracteriza-se por ser uma construção que tem a marca das experiências realizadas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto.

Moita (1992)<sup>43</sup>, considera que a construção de uma identidade profissional não é estranha à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo profissional de pertença e ao contexto sociopolítico em que se desenrola.

A construção da identidade profissional resulta das diferentes interações que se estabelecem ao nível do local de trabalho entre as identidades sociais e as identidades pessoais. Neste complexo processo de interações identitárias a pessoa (Professor) assume uma dimensão de protagonista principal.

### 3.3 Crise Identitária

A construção da identidade prende-se com a necessidade que qualquer pessoa tem de procurar o reconhecimento da sua existência no sistema de interações sociais em que existe<sup>44</sup>, e que se caracteriza por ser um processo contínuo ao longo do ciclo vital.

Numa perspectiva de maturação socioafectiva, o ser humano atravessa diferentes fases de maturação nas quais ocorrem momentos de perturbação e de crise que marcam a transição entre diferentes fases de maturação pessoal. Erikson (1972)<sup>45</sup> considera que os momentos designados de “crise”, não são necessariamente negativos na economia do desenvolvimento humano porque é

---

<sup>43</sup> MOITA (M. C), 1992, “Percursos de Formação e de Trans-Formação”, in A. Nóvoa (Org), “Vidas de Professores”, Porto: Porto Editora, pp. 111-140.

<sup>44</sup> KASTERSZTEIN (J), 1991, “Les Stratégies Identitaires des Acteurs Sociaux: Approche Dynamique des Finalités”, in C. Camilleri, “Stratégies Identitaires”, Paris: PUF, pp. 27-42.

nos momentos de crise que um trabalho de reconstrução e reorganização pessoal se elabora de forma mais intensa, sendo cada um destes momentos tributário da maneira como os momentos de reorganização pessoal foram vividos.

O autor apresenta um modelo de desenvolvimento psicossocial, em oito estádios, onde formula o que considerou o cerne de cada uma das crises da construção da identidade pessoal. O modelo caracteriza-se pela análise de duplas polaridades formuladas:

1. Confiança - Desconfiança.
2. Autonomia - Vergonha/Dúvida.
3. Iniciativa - Culpabilidade.
4. Engenho - Inferioridade.
5. Identidade - Difusão de Identidade.
6. Intimidade - Isolamento.
7. Generatividade - Estagnação
8. Integridade - Desesperança

As crises de identidade manifestam-se no final da adolescência e em várias fases da vida adulta.

Os dois termos de cada polaridade significam que a travessia de cada período de transição pode ser realizada com um saldo referido à dominante positiva ou à dominante negativa. A apresentação por ordem, das diferentes polaridades significa que cada passagem é tributária da maneira como as passagens precedentes foram vividas. Se uma pessoa não teve oportunidade de realizar determinadas experiências do domínio da autoconfiança e da autonomia em momentos precedentes, quando, em termos de desenvolvimento, elas eram determinantes, ficará de algum modo inibida para descobrir e desenvolver a sua própria personalidade.

---

<sup>45</sup> ERIKSON (E. H), 1972, Op. Cit.

## CONCLUSÃO

Neste primeiro capítulo da segunda parte do nosso trabalho de investigação procurámos encontrar referências que permitam caracterizar a profissão docente e a construção da identidade pessoal e profissional.

Tivemos oportunidade de constatar que a profissão docente se caracteriza por precárias condições de trabalho e falta de incentivos à melhoria da qualidade da formação. Podemos concluir que se atravessa uma fase de mal estar docente que marca de forma negativa a representação que se tem da profissão docente.

Estes aspectos condicionam a construção de uma identidade própria que permita a construção de um sólido percurso pessoal de formação.

## **CAPÍTULO II**

### **ESTRUTURA CONCEPTUAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

- **Nota Introdutória**

Neste segundo capítulo, da segunda parte, do nosso trabalho de investigação abordaremos as questões que se prendem com a formação de professores e os modelos conceptuais em que se fundamenta a formação.

Procuraremos encontrar respostas que nos permitam saber como é que estes modelos podem determinar a construção da identidade pessoal e profissional dos professores e quais as influências que exercem nos percursos pessoais de formação.

#### **1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A expressão “formação de professores” tem sido alvo de interpretações bastante diversas e até contraditórias. Nos países da Europa latina utiliza-se o termo quando se pretende analisar questões relacionadas com a educação, preparação, ou ensino, enquanto que nos países anglófonos se verifica uma preferência pelo termo educação (Teacher Education).

Menze (1981)<sup>1</sup>, refere-se a três tendências contraditórias do conceito formação. Na primeira, considera que é impossível utilizar o conceito formação, como um conceito técnico em educação, devido fundamentalmente à tradição filosófica que o sustenta: “por razão da sua origem histórica e das implicações metafísicas que lhe são próprias, está tão viciado e tem tantas significações, que não é possível fazer dele um uso razoável”. Consideramos que esta é uma abordagem radical que não tem validade junto da comunidade científica, como, mais à frente, teremos oportunidade de constatar.

A segunda tendência refere-se ao facto de se recorrer ao conceito formação para identificar múltiplos, e às vezes contraditórios, conceitos. A formação, como conceito, não se limita a um campo especificamente profissional (formação do consumidor, formação dos pais, formação sexual). Sobre esta teoria, Ferry (1983)<sup>2</sup> considera que se está assistir ao desvirtuar do conceito formação e que “a noção de formação está cheia de equívocos devido à perversa utilização que dela se tem feito”. Seguindo esta referência, Menze propõe que se abandone o termo formação. Não estamos, naturalmente, de acordo com os princípios desta tendência.

A terceira tendência refere que, na actualidade, não tem sentido eliminar o conceito formação, visto que “formação não é nem um conceito geral que abarque a educação e o ensino, nem está subordinada a estes”<sup>3</sup>. Este autor considera que a educação é uma acção que se organiza a partir do exterior para contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos e geralmente referindo-se a sujeitos não adultos. Berbaum (1982)<sup>4</sup> propõe a utilização do termo formação para nos referirmos a acções com adultos, entendendo que é uma acção que se dirige à aquisição de saberes e de “saber-fazer”.

---

<sup>1</sup> MENZE (C), 1981, “Formación: Conceptos Fundamentales de Pedagogía”, Barcelona: Herder, p. 267.

<sup>2</sup> FERRY (G), 1983, “Le Traject de la Formation”, Paris: Dunold, p. 52.

<sup>3</sup> MENZE (C), 1981, Op. Cit., p. 269.

<sup>4</sup> BERBAUM (J), 1982, “Etude Systemique des Actions de Formation”, Paris: PUF.

No sentido de esclarecer algumas dúvidas que existem entre as diferentes terminologias, Goguelin (1970)<sup>5</sup> considera que “a substituição progressiva das palavras ensino, instrução e educação por formação - já realizada no que respeita aos adultos - marca uma revolução profunda no modo como pensamos a pedagogia”.

Honoré (1980)<sup>6</sup>, define formação como “uma função da evolução humana” a que se traduz numa “função de síntese, de regulação, de organização dos elementos múltiplos e heterogêneos (físicos, fisiológicos, psíquicos, sociais ...) que constituem o ser vivo, numa unidade viva. Função sempre em acção pois a unidade viva nunca é evidente. É sempre questionada e atravessada por dois tipos de pluralidades: uma pluralidade sincrónica de trocas incessantes dos seus múltiplos componentes internos e externos e uma pluralidade diacrónica dos diferentes momentos, das diferentes fases da transformação do ser”.

A formação pode assumir diferentes perspectivas segundo o ponto de vista da sua análise: do ponto de vista da formação como objecto (a formação que é oferecida, que é organizada para além do sujeito) ou do ponto de vista da formação do sujeito (a formação que emerge por iniciativa, e ao serviço, do próprio sujeito em formação).

Numa perspectiva de valorizar a importância da formação ao serviço do sujeito e do seu desenvolvimento pessoal, Zabalza (1990)<sup>7</sup> define-a como “uma perspectiva de desenvolvimento que segue o sujeito humano até alcançar um estado de plenitude pessoal”. Nesta mesma perspectiva, Ferry (1983)<sup>8</sup>, considera que “formar-se não pode ser senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e perseguido”.

---

<sup>5</sup> GOGUELIN (P) 1970, “La Formation Continue des Adultes”, Paris: PUF, p. 17.

<sup>6</sup> HONORÉ (B), 1977, “Pour une Théorie de la Formation: Dynamique de la Formativité”, Paris: Payot, p. 57.

<sup>7</sup> ZABALZA (M), 1990, “La Didáctica como Perspectiva Específica del Fenómeno Educativo”, in A. Medina y M. L. Sevillano (Eds.), “Didáctica (Adaptación), Madrid: UNED, pp. 169-220, p. 201.

<sup>8</sup> FERRY (G), 1983, Op. Cit., p. 43.

A formação ao serviço do sujeito e do seu desenvolvimento contribui para a sua valorização pessoal e profissional, Honoré (1980)<sup>9</sup> considera que “a valorização corresponde à formação concebida como um desenvolvimento de expressão pessoal numa prática em transformação”.

A formação não se organiza unicamente de forma autónoma pelo que é necessário distinguir autoformação e heteroformação.

A autoformação deve entender-se como uma formação na qual o sujeito participa de forma independente, tendo sob o seu controlo os objectivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação. A heteroformação deve ser entendida como uma formação que se organiza e desenvolve para além do sujeito, transmitida por especialistas sem que sejam considerados os interesses e particularidades dos sujeitos. Pineau (1988)<sup>10</sup> refere que “entre a acção dos outros (heteroformação) e as do meio ambiente (ecoformação), parece existir, ligada a estas últimas e dependente delas, mas à sua maneira, uma terceira força de formação, a do eu (autoformação).

## **2. ORIENTAÇÕES CONCEPTUAIS DA FORMAÇÃO**

Existem várias concepções sobre as estruturas conceptuais a definir para a formação dos professores visando uma melhoria significativa da qualidade do ensino. Em todos os modelos se reconhece que o professor deve assumir um papel de destaque neste processo e que conteúdos, métodos e estratégias da formação de professores devem ter em consideração as necessidades formativas do docente.

---

<sup>9</sup> HONORÉ (B), 1980, “Pour une Pratique de la Formation”, Paris: Payot, p. 41.

<sup>10</sup> PINEAU (G), 1988, “A Autoformação no Decurso da Vida: Entre a Hetero e a Ecoformação”, in A. Nóvoa e M. Finger (Org.), “O Método (Auto)biográfico e a Formação”, Lisboa: MS, pp. 65-77, p. 65.

Temos assistido a uma evolução dos conceitos utilizados por diferentes investigadores para definir as diferentes estruturas de racionalidade conceptual para a formação dos professores. Zeichner (1983)<sup>11</sup> utiliza o conceito de paradigma de formação de professores definindo-o como “uma matriz de crenças e suposições sobre a natureza e propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, que assumem características específicas para a formação dos professores”. Feiman (1990)<sup>12</sup> utiliza o conceito de orientações conceptuais, definindo-o como “uma orientação que se refere a um conjunto de ideias sobre as metas da formação de professores e dos meios para consegui-las. Idealmente uma orientação conceptual inclui uma concepção do ensino e da aprendizagem e uma teoria sobre o aprender a ensinar. Estas concepções devem dirigir as actividades práticas da formação de professores, tais como a planificação, a gestão dos cursos, o ensino, a supervisão e a avaliação. As diferentes orientações conceptuais têm tendência a convergir num mesmo programa”. Pérez Gómez (1992)<sup>13</sup> utiliza o conceito de perspectiva nas orientações conceptuais da formação de professores, enquanto que Liston e Zeichner (1991)<sup>14</sup>, preferem utilizar o conceito de tradições de formação.

Numa abordagem à investigação para a formação, Lanier (1984)<sup>15</sup>, refere três concepções distintas de professor que correspondem a outras tantas tendências na formação dos professores. Em primeiro lugar refere-se ao professor como uma pessoa efectiva, de tal forma que as características pessoais e humanas assumem um papel de grande importância na investigação e na formação. Em segundo lugar considera o professor como um sujeito que

---

<sup>11</sup> ZEICHNER (K), 1983, “Alternative Paradigms of Teacher Education” *Journal of Teacher Education*, XXXIV (3), pp. 3-9, p. 3.

<sup>12</sup> FEIMAN (S), 1990, “Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives”, in R. Houston (Ed.), “*Handbook of Research on Teacher Education*”, New York: Macmillan, pp. 212-233, p. 220.

<sup>13</sup> PÉREZ GÓMEZ (1992), “La Función y Formación del Profesor/a en la Enseñanza para la Comprensión: Diferentes Perspectivas”, in J. Gimeno y A. Pérez, “*Comprender la Enseñanza*”, Madrid: Morata, pp. 398-429.

<sup>14</sup> LISTON (D) and ZEICHNER (K), 1991, “Teacher Education and the Social Conditions of Schooling”, New York: Routledge, p. 37.

<sup>15</sup> LANIER (J. E), 1984, “Research on Teacher Education”, Michigan State University: IRT, O. P., Nº 80.



possui competências, referindo-se ao programas de formação que continuam a valorizar as condutas e que se tornam pouco eficazes. Por fim, refere-se ao professor como um sujeito que toma decisões e que pode ser gestor do seu próprio modelo de formação, com implicações na sua actividade docente.

Joyce (1975)<sup>16</sup> e Perlberg (1979)<sup>17</sup> estabelecem quatro modelos conceptuais para a formação de professores, por oposição ao modelo tradicional, nos quais Zeichner se baseou para definir os conceitos paradigmáticos atrás referidos. Estes autores estabelecem o modelo *tradicional* que se caracteriza por manter uma separação entre a teoria e a prática, baseando-se num currículo normativo e orientado para as disciplinas. Um primeiro modelo referido é o que os autores designam de *movimento de orientação social*, que se baseia fundamentalmente nos trabalhos de Dewey e que assenta numa visão construtivista do conhecimento, orientado para a resolução de problemas. Um segundo modelo é designado de movimento de orientação académica o qual concebe o professor como um sujeito que domina os conteúdos e cuja tarefa consiste em leccionar as disciplinas numa perspectiva académica. O terceiro modelo é designado de *movimento de reforma personalista* o qual concebe a formação de professores como “um processo de libertação do professor e da sua personalidade, o que ajuda a desenvolver-se, a si mesmo, através dos seus próprios recursos”<sup>18</sup>. Este modelo baseia-se em aspectos relacionais e preconiza o desenvolvimento conceptual da formação através das interacções que se estabeleçam entre os vários actores educativos. Por fim, o movimento de competências que incide no desenvolvimento de competências específicas do professor.

---

<sup>16</sup> JOYCE (B), 1975, “Conceptions of Man and Their Implications for Teacher Education”, in K. Ryan (Ed.), “Teacher Education”, Chicago: NSSE, pp. 111-145.

<sup>17</sup> PERLBERG (A) and KREMER (L), 1979, “Systems Approach and the Renewal of Teacher Education: The Competency Performance Based Teacher Education Model”, British Journal of Education Technology, 2 (10), May, pp. 84-99.

<sup>18</sup> JOYCE (B), 1975, Op. Cit., p. 131.

Zeichner (1983) ao classificar os paradigmas alternativos da formação de professores, equaciona quatro paradigmas distintos para a formação de professores; o tradicional-artesanal, o personalista, o conductista e um quarto orientado para a pesquisa.

Estes quatro paradigmas podem agrupar-se em função de duas dimensões: Adequado *versus* Problemático (consoante o grau em que a formação de professores entende os contextos sociais ou institucionais como adequados ou válidos, ou pelo contrário como problemáticos e discutíveis); Recebido *versus* Reflexivo (consoante o grau em que o currículo de formação de professores é ou não estabelecido previamente e portanto adaptável).

Na figura nº 1 fazemos um resumo dos quatro paradigmas conceptuais para a formação de professores, propostos por Zeichner.

Paradigmas da formação de professores (Zeichner, 1983)

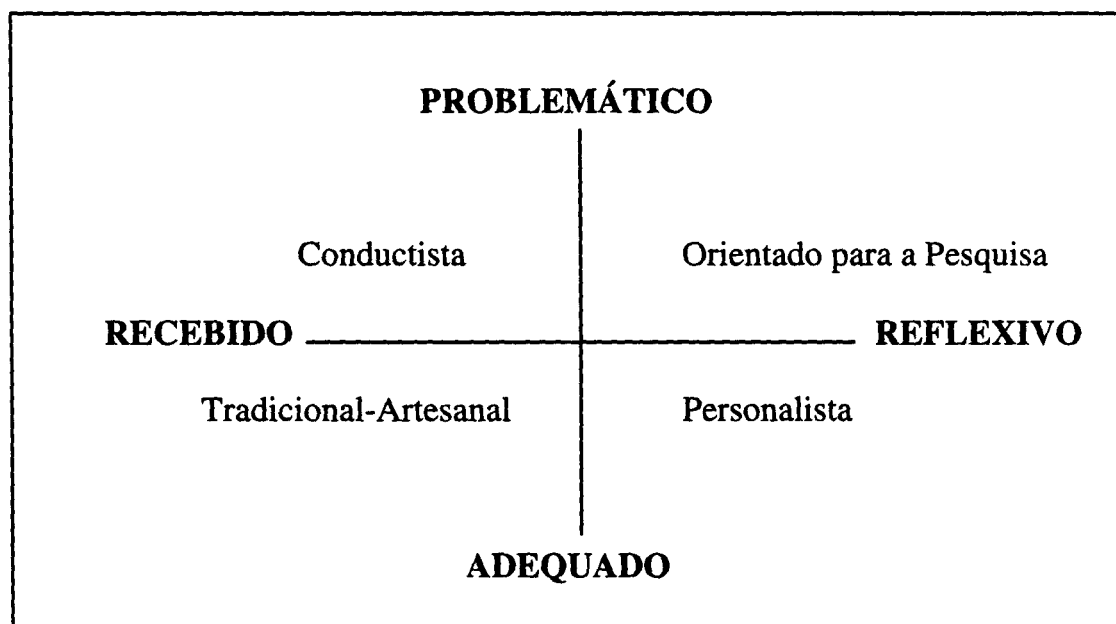


Figura nº 1

Feiman (1990), baseando-se na classificação dos paradigmas de Zeichner, elaborou uma nova classificação de orientações conceptuais para a formação de professores. O autor chama à atenção para o facto de que "cada orientação destaca diferentes aspectos que devem considerar-se, mas que

nenhuma oferece um marco completo para o desenvolvimento de um programa. A orientação pessoal recorda-nos que aprender a ensinar é um processo de transformação, não só de novos conhecimentos e destrezas (...). As orientações práticas e tecnológicas representam diferentes ideias sobre a natureza e os recursos do conhecimento acerca do ensino e de como se adquire e desenvolve. As orientações tecnológicas destacam o conhecimento científico e o trabalho sistemático, enquanto que as orientações práticas valorizam o saber adquirido pela prática e o aprender através da experiência. A orientação académica centra a sua atenção no trabalho diferenciado do ensino”<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> FEIMAN (S), 1990, Op. Cit., pp. 227-228.

## CONCLUSÃO

Podemos concluir que nenhuma das perspectivas ou orientações conceptuais explica e compreende na sua totalidade a complexidade da formação de professores.

Consideramos que as orientações conceptuais que permitem uma melhoria significativa da qualidade do ensino, da formação de professores e da construção da sua identidade pessoal e profissional, são as que se fundamentam nos percursos autoformativos enquadrados em processos de formação contínua de professores.

## CONCLUSÃO DA 2ª PARTE

Nesta segunda parte do nosso trabalho de investigação realizámos uma abordagem teórica aos aspectos gerais que caracterizam a profissão docente e a construção da identidade pessoal e profissional. Abordámos, também, as estruturas conceptuais da formação de professores visando obter uma melhor compreensão dos aspectos formativos que permitem determinar a construção da identidade pessoal e profissional dos professores e as suas consequências no que respeita à caracterização da profissão e a uma maior eficácia no desempenho.

Tivemos oportunidade de constatar que a cultura profissional que existe não permite aos professores uma real autonomia devido ao enorme peso e centralização de toda a estrutura hierárquica do ensino. A profissão docente caracteriza-se pela precariedade das condições de trabalho, pela ausência de incentivos, por níveis de qualidade muito baixos e por enormes desajustes entre as ofertas de formação e as reais necessidades dos docentes.

Assistimos a uma burocratização excessiva do sistema educativo o que coloca os professores numa enorme dependência administrativa e pedagógica em relação à hierarquia e que conduz a uma escassa autonomia profissional. Esta situação vem trazer uma intensificação do trabalho do professor através de um crescente aumento da sua responsabilidade que surge por exigências de ordem diversa, tanto administrativas como pedagógicas.

Outro aspecto significativo a realçar é a progressiva desvalorização do estatuto sócio-económico e profissional que tem contribuído para uma crescente feminização da profissão docente o que tem produzido efeitos significativos na cultura profissional dos professores. De registar também o isolamento e trabalho solitário a que estão dotados muitos dos professores, principalmente os que trabalham em meio rural, e que não vêm por parte das

estruturas um reconhecimento à competência do seu desempenho. Este conjunto de circunstâncias gera um enorme mal-estar docente e coloca os professores numa profissão de elevados riscos.

Consideramos que o processo que analisámos na escola de Aldeia do Sado é uma das excepções a esta lógica de funcionamento das instituições e da atitude docente, principalmente em escolas isoladas do meio rural.

**TERCEIRA PARTE**

**O PERCURSO AUTOFORMATIVO E O PROCESSO DE  
TRANSFORMAÇÃO**

## • Introdução à Terceira Parte

Nesta terceira parte do nosso trabalho de investigação procuraremos compreender a forma como os percursos formativos e autoformativos podem implicar mudanças ou transformações significativas ao nível da intervenção do sujeito no contexto educativo. Através do enquadramento teórico desta temática abordaremos e definiremos os diferentes conceitos em estudo.

Abordaremos, em termos teóricos, os aspectos autoformativos e ecoformativos no sentido de compreender a importância dos percursos pessoais de formação contínua e de autoformação no desenvolvimento pessoal e profissional e a forma como eles podem ser determinantes no que respeita à intervenção de cada sujeito em diferentes contextos educativos.

Considerando que os percursos autoformativos contribuem para a construção da identidade pessoal e profissional tentaremos compreender a forma como eles influenciam a atitude do professor e permitem a introdução de dinâmicas de inovação e mudança como processos de transformação.

Tentaremos compreender a importância dos percursos autoformativos nos processos de transformação ao nível do *habitus* numa dimensão organizacional e institucional e ao nível das (trans)formações de perspectivas.

Faremos recurso às Histórias de Vida como metodologia de análise do percurso autoformativo e da construção de aprendizagens transformativas que conduzem à transformação.

Esta terceira parte do nosso trabalho de investigação encontra-se estruturada em três capítulos.

O primeiro capítulo visa permitir a compreensão da importância da escola como espaço privilegiado para a estruturação dos percursos



autoformativos, através da formação contínua de professores integrada em situação docência.

No segundo capítulo tentaremos compreender de que forma os processos individuais de formação influenciam a construção dos percursos autoformativos considerando o sujeito numa tridimensionalidade formativa (autoformação, heteroformação e ecoformação).

O terceiro capítulo visa permitir compreender de que forma a introdução de mudanças e a produção de inovações podem constituir-se como processos de transformação a diferentes níveis.

Pretendemos, com esta abordagem, compreender os aspectos subjacentes às ocorrências verificadas na Escola de Aldeia do Sado, introduzidas pela professora.

## **CAPÍTULO I**

### **A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES**

- **Nota Introdutória**

Neste primeiro capítulo, da terceira parte, do nosso trabalho de investigação abordaremos os aspectos mais significativos que se prendem com a formação dos professores principalmente no domínio da formação contínua.

Tentaremos compreender as incidências da formação ao nível do trabalho dos professores e da melhoria da qualidade do ensino.

Analisaremos a escola como espaço privilegiado para o desenvolvimento da formação contínua dos docentes integrada em situações de trabalho.

Tentaremos compreender a importância das organizações escolares no processo de construção dos centros de formação das escolas.

Abordaremos o projecto educativo de escola como suporte pedagógico e formativo dos diferentes agentes da comunidade educativa, das aprendizagens e da construção pessoal e social.

## 1. ENQUADRAMENTO DA FORMAÇÃO

Numa perspectiva de melhorar a qualidade e eficácia da formação de professores várias reformas têm sido implementadas. Em Portugal várias reformas têm sido experimentadas o que tem contribuído para “sucessivos avanços e recuos provocados ou por reformas mal sucedidas que não passaram da fase experimental (tendo sido abolidas ou substituídas por outras mesmo antes de se proceder à sua avaliação) ou por tentativas falhadas de reformas”<sup>1</sup>.

A reforma do Sistema Educativo encerra um duplo discurso no que respeita à formação e desempenho dos professores colocando-os por um lado como responsáveis pelo insucesso do sistema e por outro lado agentes privilegiados da reforma. Esta situação coloca os professores como “prisioneiros de múltiplas contradições, tanto internas ao mundo docente, como na relação com as autoridades, os professores são responsabilizados pelo sucesso de medidas que não contribuíram para definir”<sup>2</sup>.

Nóvoa (1992) considera que os professores se encontram “numa encruzilhada de vários caminhos e que (...) importa reduzir os enquadramentos normativos e prescritivos (*a priori*) e incentivar práticas de regulação e de avaliação (*a posteriori*)”<sup>3</sup>.

Consideramos que a forma de sair desta encruzilhada terá de passar pela interpretação do contexto e pela centralização de todo o processo formativo na escola, ou seja, a escola é o espaço privilegiado para a formação dos professores através do seu envolvimento num percurso de formação contínua.

<sup>1</sup> HESPANHA (M.C) et NEVES (M.M), 1994, “Formação de Professores e Reforma Curricular”, Revista Noesis, n° 29, Dez-Fev., 1993/94, p. 20.

<sup>2</sup> BENAVENTE (A), 1992, “A reforma Educativa e a Formação de Professores”, in Nóvoa (A) e Popkwitz (Org.), “Reformas Educativas e Formação de Professores”, Lisboa: Educa, p. 54.

<sup>3</sup> NÓVOA (A), 1992, “A reforma Educativa Portuguesa : Questões Passadas e Presentes sobre a Formação de Professores” in Nóvoa (A) e Popkwitz (Org.), “Reformas Educativas e Formação de Professores”, Lisboa: Educa, pp. 57-69.

Campos (1995)<sup>4</sup> considera que desde que existem escolas, sempre houve oportunidades de formação contínua para os professores que estão a desempenhar funções docentes e que, talvez, sejam as universidades as instituições onde há menos tradição de investimento na formação contínua.

## 2. A FORMAÇÃO CONTÍNUA

A formação contínua pode ter uma importância determinante na mudança de perspectivas que conduzem à construção da identidade pessoal e profissional e na emergência de uma cultura organizacional de escola<sup>5</sup>.

Nóvoa (1992)<sup>6</sup> considera que a formação contínua tem incidências muito significativas na vida das escolas, nas práticas de ensino, na reformulação da formação inicial e na configuração futura da profissão docente. Este autor aponta sete propostas para a formação contínua de professores que enumeramos em seguida.

1. *Uma finalização mais forte das formações em relação ao seu contexto.* Durante muito tempo a formação foi considerada uma condição prévia para a introdução de inovação e mudança o que, em alguns casos, provocou situações de desajustamento pessoal entre as vivências no espaço formativo e as realidades organizacionais. Hoje, assiste-se a um esforço para integrar a formação como uma das componentes dos projectos de mudança, articulando o desenvolvimento profissional dos professores com a produção de inovação nas escolas que permite a ocorrência de transformações significativas em toda a comunidade educativa. O professor é, em todas as suas dimensões

---

<sup>4</sup> CAMPOS (B. P), 1995, "A Formação de Professores em Portugal", Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, p. 24.

<sup>5</sup> BELL (L) et DAY (C), 1991, "Managing the Professional development of Teachers", Milton Keynes: Open University Press.

<sup>6</sup> NÓVOA (A), 1992, Op. Cit. pp. 65-67.

(pessoal, profissional e organizacional) o eixo fulcral da formação contínua e da mudança.

## *2. Investimento do regional e do local nas decisões sobre a formação.*

As decisões organizativas têm de ter em consideração o terreno profissional adaptando-se com flexibilidade às diferentes situações do contexto. É necessário inverter a lógica de que a formação contínua é uma forma de progredir na carreira docente através de um sistema de atribuição de créditos cuja eficácia resulta bastante duvidosa levando a colocar a hipótese “de se tornar necessário arquitectar todo um outro sistema de formação contínua”<sup>7</sup>

A este propósito, Hutmacher (1992) afirma que “nos lugares onde se renovou a formação de professores, segundo a opinião dos próprios interessados, parece não se terem verificado os resultados esperados. É evidente a necessidade da formação dos professores (...), mas nas suas modalidades actuais ela parece incapaz de assegurar por si só as mudanças qualitativas esperadas”<sup>8</sup>.

É necessário, também, inverter a ideia de que a formação contínua permite através de um conjunto de orientações técnicas e/ou pedagógicas, emanadas do poder central, resolver os problemas do quotidiano da vida das escolas e dos professores e alunos. Canário (1992)<sup>9</sup> considera que nos estabelecimentos de ensino “tradicional”, no quadro de um sistema centralizado, predomina uma forte conexão com os órgãos de decisão, através de múltiplos órgãos e estruturas intermédias, que se articulam numa complicada cadeia hierárquica. Este modelo de gestão centralizada e burocratizada tende a uniformizar o funcionamento das escolas e da formação de professores em função de critérios internos ao sistema.

<sup>7</sup> CAMPOS (B.P.), 1995, Op. Cit. p.42.

<sup>8</sup> HUTMACHER (H), 1992, “A Escola em todos os seus Estados: das Políticas de Sistemas às Estratégias de Estabelecimento”, in A. NÓVOA (Org.) “As Organizações Escolares em Análise”, Lisboa: Educa, p. 53.

<sup>9</sup> CANÁRIO (R.), 1992, “O Estabelecimento de Ensino no Contexto Local” in R. CANÁRIO, (Org.), “Inovação e Projecto Educativo de Escola”, Lisboa: Educa, pp. 57-85.

Por outro lado, numa instituição escolar que possui uma lógica de funcionamento onde são predominantes as conexões com a comunidade local (que incluem articulações horizontais com outras escolas), a escola coloca em interação num *contexto específico*, grupos diferenciados de pessoas que concorrem para fazer cumprir as funções sociais cometidas à escola. A escola assume-se nesta perspectiva como uma entidade social organizada com uma identidade própria que lhe permite ser por excelência um local privilegiado para a formação contínua dos professores.

Segundo Barroso e Sjorslev (1991) “A escola tende a transformar-se na unidade central de administração do sistema de ensino, quer através da transferência de competências do Ministério da Educação (nos países tradicionalmente centralizados) quer das autoridades regionais ou locais (nos países tradicionalmente descentralizados)”<sup>10</sup>.

Importa valorizar as redes locais e regionais na concepção e na regulação dos projectos de formação contínua de forma a que a formação contínua incentive a interação entre diferentes actores educativos e sociais visando um desenvolvimento sustentável do meio.

**3. Individualização dos percursos de formação.** A formação é um espaço de (re)construção de identidades pessoais, de apropriação reflexiva das trajetórias escolares e profissionais. Ferry (1987) afirma que “é necessário reinvestir na formação o que toda a prática tende a retirar: a efervescência do imaginário, a abertura ao inesperado, a adesão à aventura”<sup>11</sup>.

A formação comporta processos de grande complexidade, que não é possível reduzir à aprendizagem de um conjunto de técnicas ou de saberes. Considerando que cada percurso de formação encerra especificidades pessoais e profissionais resultantes das experiências e vivências de cada sujeito é

<sup>10</sup> BARROSO (J.) et SJORSLEV (S), 1991, “Estruturas de Administração e Avaliação das Escolas Primárias e Secundárias”, Lisboa: GEP, p. 173.

<sup>11</sup> FERRY (G), 1987, “Le Trajet de la Formation”, Paris, Ede. Dunod, p. 36.

importante dar uma atenção especial aos processos de formação individualizada e à autoformação. Galvani (1991)<sup>12</sup> define uma corrente de autoformação como sendo o acto da pessoa que se forma por si própria numa situação particular onde a pessoa encontra dispositivos de aprendizagem, para se formar só, ou em grupo, sem a presença de um formador mas no interior de um dispositivo individualizado concebido por si mesma.

A formação individualizada está organizada em torno das necessidades do formando e desenvolve-se sobre um dispositivo na qual o formador adapta as suas práticas às características individuais do formando. A individualização é uma lógica pedagógica que visa favorecer a aquisição individualizada de informações na qual o formador organiza as informações para que o formando possa, por si só, utilizá-las ao máximo.

É importante distinguir as diferenças entre estas duas definições para poder compreender a oposição de sentidos entre **formar-se** e **formar**. Pineau considera que “formar-se é dar-se uma forma”<sup>13</sup>.

**4. Formação e investigação.** A formação contínua é, sobretudo, um processo de produção de saberes pertinentes, do ponto de vista pessoal e profissional. As estratégias de investigação-acção e de investigação-formação contêm potencialidades que é necessário explorar, pois estimulam a colaboração pessoal e profissional e contribuem de forma decisiva para a construção da identidade pessoal e profissional dos professores. Consideramos que é através de uma atitude pedagógica centrada em percursos autoformativos e baseada numa lógica de investigação para a inovação e mudança que se constrói esta identidade. Barbier (1993)<sup>14</sup> refere-se a estas questões através da importância da elaboração do projecto como sendo uma representação finalizante de uma acção singular que se encontra ligada à transformação do

<sup>12</sup> GALVANI (P), 1991, “Autoformation et Fonction de Formateur”, Lyon: Chronique Sociale, p.55.

<sup>13</sup> PINEAU (G) et MICHÈLE (M), 1983, “Produire sa Vie: Autoformation et Autobiographie”, Paris: Edilig, p. 112.

<sup>14</sup> BARBIER (J. M), 1993, “Elaboração de Projectos de Acção e Planificação”, Porto: Porto Editora, pp. 44-48.

real. Uma representação finalizante porque o projecto é relativo à acção do actor que se representa, confere-lhe um sentido e tem uma incidência, de facto, no seu desenrolar. A acção singular é simultaneamente um acto de transformação do real, uma ocasião de investigação e uma ocasião de formação.

A acção de transformação do real, de investigação e de formação remete para uma acção de mudança de si, correspondendo a um projecto de produção de si ou a um projecto de identidade.

Giddens (1991)<sup>15</sup> considera que a identidade não se refere apenas à persistência e continuidade no tempo e no espaço, mas pressupõe também uma consciência reflexiva e prática. Esta consciência reflexiva e prática constitui a base cognitiva e emocional do sentimento de segurança ontológica que caracteriza largos segmentos da actividade humana em todas as culturas.

A competência para participar na produção de saberes de referência da sua profissão é uma questão vital para o futuro dos professores, que alguns continuam a ver como meros aplicadores ou transmissores de conhecimentos produzidos por outros actores sociais. A singularidade do sucesso e da atitude pedagógica da professora de Aldeia do Sado ilustram de forma bastante clara a importância destes princípios (formação e investigação) adaptados a um dado contexto.

*5. Desenvolvimento da formação integrada na situação de trabalho.* A formação contínua perde todo o seu sentido quando descontextualizada do dia a dia e das práticas dos professores, isto é, quando se baseia na transmissão de conteúdos académicos, científicos ou pedagógicos. Apesar de reconhecer a importância da prática e da experiência profissional no desempenho e na formação dos docentes, pois como afirma Gelpi (1989)<sup>16</sup> “um ambiente

<sup>15</sup> GIDDENS (A), 1991, “Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age”, Cambridge: Polity Press.

<sup>16</sup> GELPI (E), 1989, “Quelques Propos Politiques sur L’Éducation Expérientielle”, Education Permanente, 100/101, p. 92.



criativo pode estimular uma formação experiencial bastante significativa”, não podemos deixar de considerar que elas não são formadoras por si só. É, por esta razão, necessário reinventar espaços próprios de reflexão e formação que permitam um investimento local das práticas e experiências levando-as a adquirir um estatuto de qualidade na formação contínua de professores.

O Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP)<sup>17</sup> preconiza aspectos que podem ser determinantes na resolução destes problemas através da criação dos Centros de Formação das Associações de Escolas. Através de uma lógica de valorização das “prioridades locais de formação e da criação e gestão de centros de recursos”<sup>18</sup>, pretende-se melhorar a qualidade da oferta educativa e da eficácia das escolas; melhorar o nível de qualificação profissional dos professores e valorizar a profissão docente; incrementar o associativismo docente e escolar; promover um sistema de formação mais articulada e pertinente com o contexto local e o contexto de trabalho visando uma crescente autonomia das escolas.

6. *Introdução de novos produtos e de novas tecnologias educativas.* As novas tecnologias são um desafio importante para a formação contínua de professores pondo em causa as práticas pedagógicas tradicionais. As novas tecnologias são um instrumento poderoso para a formação contínua de professores através da enorme quantidade de informações que colocam ao serviço dos docentes. As bases de dados, devido à facilidade do seu acesso e da sua consulta, vieram quebrar o isolamento em que muitos professores se encontravam introduzindo inovações nos diferentes contextos escolares. Segundo a Comissão Europeia (1995) “as tecnologias da informação transformaram a natureza do trabalho e a organização da produção. Essas transformações estão a alterar profundamente a sociedade europeia”<sup>19</sup>.

<sup>17</sup> Decreto-Lei nº 249/92 de 9 de Novembro.

<sup>18</sup> Artº 20 do RJFCP.

<sup>19</sup> COMISSÃO EUROPEIA, 1995, “Livro Branco: Ensinar e Aprender - Rumo à Sociedade Cognitiva”, Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais da Comunidades Europeias, p. 22.

O professor como actor social e profissional terá de acompanhar esta nova cultura de sociedade porque como agente educativo não pode continuar a permitir que a escola caminhe a reboque da sociedade e se afaste cada vez mais dos novos desafios sociais.

Bertrand e Valois (1994) consideram que o movimento tecnológico na educação está marcado por duas grandes tendências: a tendência sistémica e a tendência hipermediática. A primeira teve origem na teoria geral dos sistemas. A segunda é tributária das investigações nos campos da cibernética, da inteligência artificial, das ciências cognitivas, da informática e da comunicação. A tendência hipermediática caracteriza-se pela construção de sistemas de formação cada vez mais interactivos, aplicados em simultâneo às novas tecnologias da comunicação e da informação e às mais recentes teorias do conhecimento<sup>20</sup>.

As novas tecnologias tornaram-se um meio facilitador dos processos autoformativos nomeadamente para os professores que se encontram fora dos grandes centros urbanos devido à facilidade de acesso aos bancos de dados e aos centros de recursos.

*7. Integração das estratégias de aprendizagem na formação.* É importante que as práticas de formação contínua de professores integrem novas reflexões evitando reproduzir modelos escolarizados de organização e de trabalho pedagógico. Vários estudos recentes {Ferry (1987), Pineau (1989), Finger (1989), Dominicé (1990), Schon (1990), Lesne e Mianvielle (1990), Zabalza (1990), Josso (1991)}<sup>21</sup> têm vindo a demonstrar a importância da formação de adultos através da rentabilização da sua experiência pessoal e profissional, numa

<sup>20</sup> BERTRAND (Y) et VALOIS (P), 1994, "Paradigmas Educacionais: Escola e Sociedades", Lisboa: Instituto Piaget, p. 107.

<sup>21</sup> FERRY (G), 1987, "Le Trajet de la Formation", Paris: Ed. Dunod.

PINEAU (G), 1989, "La Formation Expérientielle en Auto, Eco et Co-Formation", Education Permanente, 100/101, pp. 67-78.

FINGER (M), 1989, "Apprendre une Issu", Lausanne: Ed. LEP.

DOMINICÉ (P), 1990, "L'Histoire de Vie comme Processus de Formation", Paris: L'Harmattan.

SCHON (D), 1990, "Educating the Reflective Practitioner", San Francisco: Jossey-Bass.

LESNE (M) et MIANVIELLE (Y), 1990, "Socialisation et Formation", Paris: Paideia.

ZABALZA (M), 1990, "La Formación Práctica de los Profesores", Santiago de Compostela: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.

perspectiva de transformação de si e de transformação do sistema de ensino formal.

A Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE, 1988) considera a formação de adultos como uma necessidade que visa responder aos desafios levantados pelas rápidas mudanças tecnológicas, económicas e sociais da sociedade contemporânea e pela complexidade dos papéis pessoais e sociais que cada pessoa é chamada a desempenhar. Engloba os períodos intencionais de formação e a aprendizagem ocasional constituindo-se como “noção integradora de práticas que se afirmam mais frequentemente na sua singularidade e na sua oposição do que na sua complementaridade, isto é, como o sistema dos sistemas educativos, ligado ao desenvolvimento”<sup>22</sup>.

Lesne e Mianvielle (1990) consideram que as práticas de formação de adultos “são acções conscientes e organizadas que se inserem, sob formas específicas e em lugares específicos no processo global de socialização e que emitem e produzem representações do real natural, humano e social, susceptíveis de gerar diversas modificações nos sistemas pessoais de representações já existentes nas pessoas em formação”<sup>23</sup>. Num processo formativo de adultos, a personalidade é “o efeito de uma inserção social singular de um *sujeito* num sistema determinado de relações sociais”<sup>24</sup>.

Josso (1989)<sup>25</sup> considera que os processos de formação mostram individualidades ligadas a acontecimentos, actividades, situações, encontros que obrigam a reconsiderar ou a construir soluções, ideias, comportamentos. A experiência contribui para a formação ao fornecer ao indivíduo a possibilidade de mobilizar uma diversidade de referências aumentando a sua flexibilidade nas diferentes situações, “o que torna a experiência formadora é a

---

<sup>22</sup> CRSE, 1988, “Documentos Preparatórios III: Reorganização do Subsistema de Educação de Adultos”, Lisboa: GEP., p. 238.

<sup>23</sup> LESNE (M) et MIANVIELLE, 1990, Op. Cit. p. 124.

<sup>24</sup> IDEM, p. 134.

<sup>25</sup> JOSSO (C), 1989, “Ces Expériences au cours dequelles se forment Identités et Subjectivité”, Education Permanente, 100/101, 161-168, p. 165.

aprendizagem ao oferecer a cada um a oportunidade de uma presença de si na situação, através da mobilização de uma pluralidade de registos”<sup>26</sup>.

Dominicé (1989) refere-se à importância da experiência na aprendizagem dos adultos afirmando que “a experiência pode não constituir em si uma aprendizagem, mas a aprendizagem não pode passar sem a experiência”<sup>27</sup>.

Numa perspectiva de experiência formativa, a formação é entendida, segundo Pineau (1983)<sup>28</sup>, como uma actividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos e como uma acção vital de construção de si próprio onde a relação de identificação é fundamental.

É fundamental que as práticas de formação contínua de professores integrem estas novas perspectivas formativas evitando reproduzir modelos escolarizados de organização e de gestão dos recursos existentes na comunidade educativa.

Nóvoa (1992)<sup>29</sup> considera que a formação contínua de professores assume uma importância crucial no que se refere à renovação, às consequências para os novos programas de formação inicial, ao estatuto da profissão, à mudança das escolas e ao prestígio social dos professores.

### **3. A ESCOLA ESPAÇO PRIVILEGIADO DE FORMAÇÃO**

Diversas investigações na área das Ciências da Educação têm vindo a caracterizar a instituição escolar como um local de privilégio para a formação

---

<sup>26</sup> JOSSO (C), 1989, Op. Cit. p. 163.

<sup>27</sup> DOMINICÉ (P), 1989, “Expérience et Apprentissage: Faire de Nécessité Vertu”, Education Permanente, 100/101, 57-66, p. 59.

<sup>28</sup> PINEAU (G) et MICHÈLE (M), 1983, “Produire sa Vie: Autoformation et Autobiographie”, Paris: Edilig.

<sup>29</sup> NÓVOA (A), 1992, Op. Cit. p. 67.

contínua dos professores. Barroso e Sjorslev (1991)<sup>30</sup> consideram que a escola tende a tornar-se na unidade central do sistema de ensino. Nóvoa (1992b)<sup>31</sup> refere-se à escola como sendo um espaço privilegiado da inovação educacional. Canário (1991)<sup>32</sup> referindo-se à importância da escola no processo de formação docente, afirma que “a formação de adultos não pode deixar de ser articulada e pensada em função das organizações onde são exercidas as actividades profissionais”. Considera, ainda, que a formação de adultos se confunde com a acção desenvolvida através do exercício quotidiano da profissão. Esta valorização das situações de trabalho enquanto situações de formação constitui o argumento fundamental a favor de uma estratégia de formação contínua centrada no estabelecimento de ensino.

Baseando-se nos cinco níveis de análise dos conjuntos humanos estruturados de Ardoino, (A. Nóvoa, 1992b)<sup>33</sup> propõe a análise da evolução das ideias sobre educação, durante as últimas cinco décadas. Desta análise realçamos o nível que diz respeito à instituição, no qual o autor considera que nos anos 80/90, se tem verificado um esforço de construção de uma pedagogia centrada na escola. A valorização da *escola-organização* implica a elaboração de uma nova teoria curricular e o investimento dos estabelecimentos de ensino como lugares dotados de margens de autonomia, como espaços de formação e de autoformação participada, como centros de investigação e de experimentação, como núcleos de interacção social e de intervenção comunitária, numa perspectiva de comunidade educativa.

Esta dimensão organizacional da instituição escolar caracteriza-se por promover uma maior eficácia do desempenho educativo nas escolas, por

---

<sup>30</sup> BARROSO (J) e SJORSLEV (S), 1991, “Estruturas de Administração e Avaliação das Escolas Primárias e Secundárias”, Lisboa: GEP, p. 137.

<sup>31</sup> NÓVOA (A), 1992b, “Para uma Análise das Instituições Escolares”, in A. Nóvoa (Coord), “As Organizações Escolares em Análise”, Lisboa: Publicações Dom Quixote (IIE), pp. 13-43, p. 17.

<sup>32</sup> CANÁRIO (R), 1991, “Mudar as Escolas: O Papel da Formação e da Pesquisa”, Inovação, Vol. 4, N° 1, pp. 77-92, p. 83.

<sup>33</sup> NÓVOA (A), 1992b, Op. Cit., p. 19.

incentivar interacções no sistema escolar e por contribuir para um maior enriquecimento pessoal e profissional dos professores.

Vários autores têm realizado as suas investigações no domínio das escolas eficazes e da eficácia escolar como processo enriquecedor das interacções e da valorização da formação pessoal, social e profissional dos professores<sup>34</sup>.

Através de uma revisão da literatura sobre investigação realizada neste domínio e com base nos trabalhos de Levine (1992), referimo-nos a alguns dos aspectos pelos quais as escolas eficazes se caracterizam:

- Existência de um clima e de uma cultura escolar produtivos; que se baseiam na promoção de um ambiente ordenado e no compromisso dos professores em centrar o seu desempenho no rendimento escolar, na orientação para a resolução de problemas, na coesão, colaboração, consenso, comunicação e colegialidade dos professores, na participação dos professores na tomada de decisões e no reconhecimento por parte da totalidade da escola das actuações positivas.
- Valorização da aquisição de destrezas básicas de aprendizagem; que deve centrar-se na máxima disponibilidade e utilização dos tempos para a aprendizagem colocando a ênfase no domínio das destrezas básicas de aprendizagem.

<sup>34</sup> BROOKOVER (W. B) et Al., 1979, "School Social Systems and Student Achievement: Schools Can Make a Difference", New York: Praeger.  
 RUTTER (M), 1983, "School Effects on Pupil Progress: Research Findings and Policy Implications". In L. Shulman & G. Sykes (Ed.), "Handbook of Teaching and Policy", New York: Longman, pp. 3-41.  
 RIVAS (M), 1986, "Factores de Eficacia Escolar: Una Linea de Investigación Didáctica", *Bordón*, Granada, Nº 264, pp. 693-707.  
 ESCUDERO (J. M), 1992, "Desarrollo de la Escuela: Metodología o Ideología?". In L. M. Vilar (Coord.), "Desarrollo Profesional Centrado en la Escuela", Granada: Universidad, pp. 11-18.  
 GOOD (T. L) and WEINSTEIN (R), 1992, "As Escolas Marcam a Diferença: Evidências, Críticas e Novas Perspectivas". In A. Nóvoa, "As Organizações Escolares em Análise", Lisboa: Dom Quixote, pp. 77-98.  
 LEVINE (D), 1992, "An Interpretative Review of US Research and Practice Dealing with Usually Effective Schools". In D. Reynolds and P. Cuttance (Eds.), "School Effectiveness", London: Cassell, pp. 25-47.

- Controlo apropriado e rigoroso do progresso dos alunos.
- Desenvolvimento profissional do professor orientado para a prática na própria escola.
- Promoção de situações excepcionais de liderança; através da rigorosa selecção dos professores, do controlo pessoal e das actividades desenvolvidas na escola, do apoio aos professores, da aquisição de recursos, da participação na liderança institucional e da disponibilidade e utilização eficaz dos recursos pessoais.
- Promoção de uma destacada participação dos pais na escola.
- Elevação dos níveis de expectativas e de exigência dos alunos, através da valorização do sentimento de eficácia/utilidade das aprendizagens, da sensibilidade multicultural, do desenvolvimento pessoal dos alunos e de uma prática de promoção, rigorosa e equitativa, dos alunos.

Com base nas referências citadas, consideramos que a escola é o espaço por excelência para a formação contínua e para a promoção pessoal, social e profissional dos professores. A escola como sistema de diversas interacções entre os diferentes actores educativos encerra em si uma multiplicidade de problemas e conflitos que urge resolver no sentido de promover as aprendizagens significativas e valorizar a formação. Consideramos que alguns destes aspectos foram os pressupostos que estiveram na base do processo formativo da professora do nosso estudo e do sucesso educativo verificado na escola de Aldeia do Sado.

### **3.1. Os Centros de Formação de Escolas**

Numa perspectiva de formação centrada na escola consideramos que os centros de formação das escolas assumem um papel determinante na melhoria

da qualidade e pertinência da formação contínua de professores. Se a este facto adicionarmos as dificuldades de formação com que se debatem os professores das escolas isoladas do meio rural<sup>35</sup> encontramos uma maior justificação para compreender a importância que podem vir a assumir estes centros de formação através da associação de escolas. Consideramos que esta associação das escolas deve resultar do reconhecimento, por parte dos professores, da necessidade de resolução de problemas comuns de um determinado contexto educativo. Entendida nesta dimensão a formação produzida nos centros de formação das associações de escolas podem contribuir em grande medida para uma melhoria significativa da eficácia das escolas, das práticas a desenvolver e da construção de uma identidade pessoal e profissional baseadas num clima e cultura de escola. Esta forma de estar, segundo Dubar (1990)<sup>36</sup>, privilegia os aspectos formativos que promovem as evoluções cognitivas dos indivíduos (professores) e as evoluções sociais das organizações (escolas).

Berger (1991)<sup>37</sup> refere que o encadeamento interactivo de sucessivos momentos de formação e de trabalho conduz os sujeitos (professores) a uma contínua mobilização de saberes adquiridos em situação de trabalho, para situações de formação e destas para novas situações de trabalho. A valorização das relações entre formação e trabalho favorece a reutilização de saberes anteriormente adquiridos, em novas situações e contextos de trabalho.

O reconhecimento da importância dos saberes adquiridos e a capacidade de os adaptar a novas situações faz emergir, por parte do sujeito, práticas educativas novas que contrapõem à tradicional análise de necessidades

---

<sup>35</sup> INSTITUTO das COMUNIDADES EDUCATIVAS, 1994, "Escolas Isoladas em Movimento", Setúbal: Cadernos ICE, Nº 1, pp. 11-35.

<sup>36</sup> DUBAR (C), 1990, "La Formation Professionnelle Continue", Paris: Editions la Découverte, pp. 36-52.

<sup>37</sup> BERGER (G), 1991, "A Experiência Pessoal e Profissional na Certificação de Saberes: A Pessoa ou a Emergência de uma Sociedade Global". In, "Conferência Nacional Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional", Porto: ME.



formativas, um processo de inventariação das suas experiências, saberes e competências adquiridas<sup>38</sup>.

Nesta perspectiva Pineau (1991)<sup>39</sup> considera que é através da formação experiencial por contacto directo, mas reflectido, com a realidade social que cada indivíduo dá sentido à sua experiência e a torna produtora de novos saberes.

Consideramos que a escola entendida como espaço formativo nas suas interações com outros pólos formativos, através da associação de escolas, permite o reconhecimento dos saberes adquiridos e a produção de novos saberes numa lógica de inovação e de transformação das condições e qualidade do desempenho dos professores e das instituições. Blackburn e Moisan (1987)<sup>40</sup> referem que “uma verdadeira formação centrada na escola (...) representa um factor de eficácia para a transformação dos sistemas educativos”.

Canário (1994)<sup>41</sup> afirma que o reconhecimento da importância estratégica do estabelecimento de ensino, nas dimensões de gestão e inovação, tem um corolário lógico no desenvolvimento de modalidades de *formação centrada* na escola que têm como referência a identificação de problemas e a construção de soluções singulares, a nível local.

Consideramos que estes são os princípios básicos em que assentou o percurso formativo da professora da escola de Aldeia do Sado e que se traduziu por uma singular produção de sucesso educativo em meio rural.

<sup>38</sup> BERGER (G), 1992, “Evaluation et Validation des Acquis”. In, C. Lespessailles (Org.), “Les Formations en Alternance”, Paris: La Documentation Française, pp. 331-342.

<sup>39</sup> PINEAU (G); 1991, “Formation Expérientielle et Théorie Tripolaire de la Formation”. In, B. Courtois et G. Pineau (Coord.), “La Formation Expérientielle des Adultes”, Paris: La Documentation Française, pp. 29-40.

<sup>40</sup> BLACKBURN (V) et MOISAN (C), 1987, “La Formation Continue des Enseignants, dans les Douze Etats Membres de la Communauté Européenne”, Maastricht: Presses Interuniversitaires Européennes, p. 58.

<sup>41</sup> CANÁRIO (R), 1994, “Centros de Formação das Associações de Escola”. In, A. Amiguiño e R. Canário (Org.), “Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação”, Lisboa: Educa, pp. 13-58.

Um instrumento imprescindível para validação dos princípios referidos é o projecto educativo de escola no qual assenta um conjunto de intenções que correspondem a “uma construção conceptual”<sup>42</sup> e que serão determinantes na forma de estar e de agir de todos os elementos de uma comunidade educativa. Blackburn e Moisan (1987)<sup>43</sup> referem-se à importância do projecto educativo, considerando que “desenvolver a formação centrada na escola (...) supõe que, previamente, os estabelecimentos sejam convidados a elaborar projectos de desenvolvimento educativo”.

### **3.2. O Projecto Educativo de Escola**

A importância do projecto educativo de escola visando a formação docente e a promoção dos valores da qualidade do processo educativo é referida, em Portugal, legalmente em 1989, numa perspectiva de dar maior autonomia às escolas como espaços formativos. Assim, o Decreto-Lei nº 43/89, assinala que “a autonomia da escola caracteriza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da comunidade em que se insere”. Foi neste enquadramento legal que se começou a desenvolver o processo educativo em Aldeia do Sado. O trabalho desenvolvido em torno do projecto educativo visou encontrar respostas para problemas concretos fazendo recurso aos meios disponíveis no contexto e envolvendo de forma activa toda a comunidade educativa.

---

<sup>42</sup> BARBIER (J. M), 1993, “Elaboração de Projectos de Acção e Planificação”, Porto: Porto Editora, p. 34.

<sup>43</sup> BLACKBURN (V) et MOISAN (C), 1987, “Op. Cit.”, p. 61.

Lhotellier (1986)<sup>44</sup>, considera que o projecto tem a sua origem na motivação pessoal (...) que é trabalhada pelo imaginário (...) e que necessita de imagens (representações) fortes e estimulantes.

O projecto educativo de escola é, segundo Barbier (1993)<sup>45</sup>, uma representação finalizante de uma acção singular que se encontra, obrigatoriamente, ligada ao envolvimento numa acção particular de transformação do real. A mesma acção singular é simultaneamente um acto de transformação do real, uma ocasião de investigação e uma ocasião de formação.

Barroso (1992)<sup>46</sup> enuncia algumas das áreas onde o projecto educativo de escola pode assumir maior protagonismo e contribuir para um maior impacto na melhoria da qualidade das escolas:

- Aumentar a visibilidade do estabelecimento de ensino;

A existência de um projecto de escola permite tornar explícitos alguns dos factores que fazem as diferenças entre as escolas. A escola afirma a sua identidade na forma como exerce as competências que lhe são atribuídas e como gere a sua margem de autonomia. Se o projecto não se resumir a um mero formalismo administrativo, pode contribuir para desocultar o funcionamento da escola, a elaboração do seu currículo e a avaliação dos seus resultados.

- Recuperar uma nova legitimidade para a escola;

A intervenção dos elementos da comunidade educativa local na elaboração do projecto de escola permite criar um maior sentimento de pertença dos alunos à escola bem como dos seus grupos sociais de origem. Uma maior identificação dos alunos, das famílias e da comunidade envolvente, à escola, reforça a

---

<sup>44</sup> LHOTELLIER (A), 1986, "Le Travail Méthodique de Projet", *Éducation Permanente*, Nº 86, pp. 67-72.

<sup>45</sup> BARBIER (J. M), 1993, "Op. Cit.", pp.44-46.

<sup>46</sup> BARROSO (J), 1992, "Fazer da Escola um Projecto". In, R. Canário (Org.), "Inovação e Projecto Educativo de Escola", Lisboa: Educa, pp. 17-55.

integração social e contribui para promover e dignificar a imagem da instituição escolar.

- Participar na definição de uma política educativa local;

O projecto educativo tem de assentar na resolução de problemas reais do contexto sem deixar de considerar os objectivos nacionais e locais do sistema educativo. Nesse sentido, o projecto de escola, se articulado com os projectos de outras organizações do mesmo território educativo ou formativo, pode assumir-se, numa perspectiva de parceria, como um importante contributo para a definição das políticas educativas locais através da concertação e coordenação dos recursos entre o poder local, os agentes económicos e culturais e as escolas entendidas como parceiros sociais.

- Globalizar a acção educativa;

O projecto educativo abrange todos os domínios da vida da escola (pedagógico, socioeducativo, associativo, formativo, pessoal) o que permite estabelecer relações entre currículos formais e não formais, explícitos e ocultos, entre a escola formal e a escola paralela. Este procedimento contraria a organização tradicional da escola em Portugal.

- Racionalizar a gestão de recursos;

O projecto educativo de escola permite a racionalização de recursos que resulta não só da possibilidade que o projecto oferece de coordenar actividades que normalmente decorrem em separado, mas também porque implica a definição prévia de prioridades, a quantificação de custos e a optimização de resultados.

- Mobilizar esforços;

O projecto educativo constitui um elemento regulador das diferenças de interesses entre os vários intervenientes permitindo mobilizar esforços em torno de metas comuns.

- Passar do «eu» ao «nós»;

O projecto educativo permite integrar os projectos individuais, e de grupo, nos projectos colectivos.

Barroso (1992)<sup>47</sup> considera que um projecto educativo de escola se realiza em várias etapas ao longo de um ciclo contínuo que pode ser esquematizado do seguinte modo:

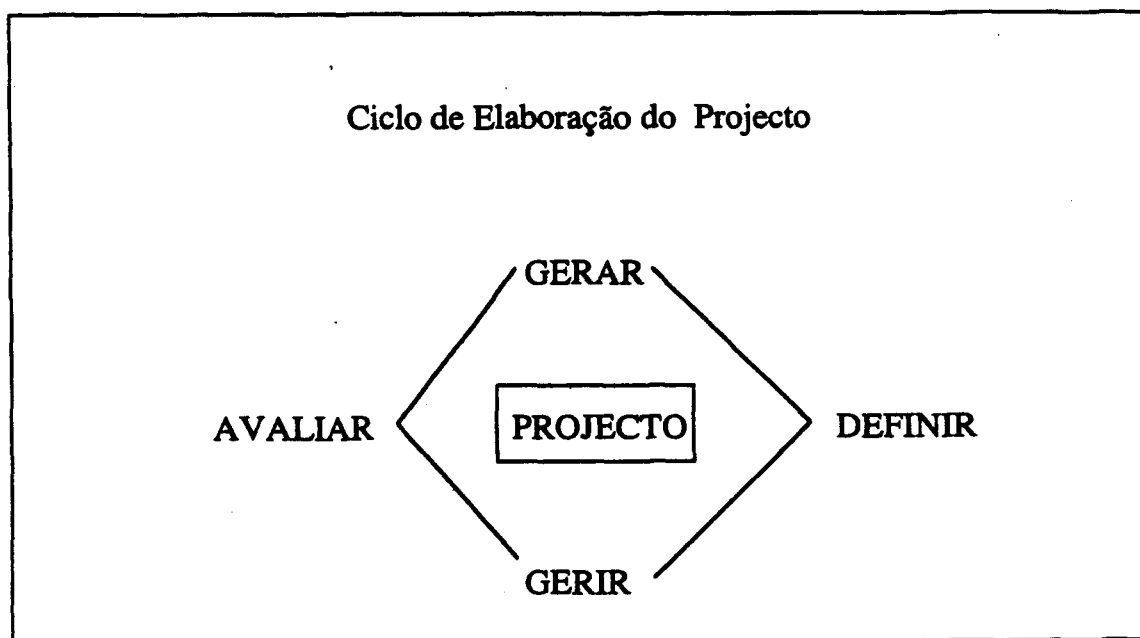


Figura nº 2 (In Barroso 1992)

Como podemos observar na figura nº 2 o projecto educativo resulta da interacção dos vários elementos que o compõem numa perspectiva sistémica na qual está presente um processo contínuo de análise e reflexão.

Esta foi, em certos aspectos, a lógica que presidiu aos primeiros passos do projecto desenvolvido em Aldeia do Sado a qual permitiu atingir níveis de sucesso educativo bastante elevados e uma transformação significativa ao

<sup>47</sup> BARROSO (J), 1992, "Op. Cit.", p. 36.

nível da vida escolar e das interacções entre os vários actores educativos. Foi através de uma representação consciente para a resolução de problemas concretos que se gerou o projecto pela definição de aspectos particulares muito concretos e de uma avaliação contínua do processo que deu origem a sucessivos projectos complementares de um primeiro projecto.

Foi durante o ciclo de gestão, avaliação e reflexão do projecto que a professora foi ganhando consciência dos aspectos formativos do seu desempenho e foi consolidando a sua identidade pessoal e profissional que teve origem num percurso autoformativo que produziu uma nova cultura de escola e transformações significativas ao nível do real.

## CONCLUSÃO

Só através do enquadramento da formação ao serviço do sujeito e do seu desenvolvimento pessoal e profissional, como contributo para a sua valorização, é possível contribuir para um melhor desempenho do seu papel social, das suas competências e da gestão do seu próprio percurso formativo.

O acto educativo entendido como processo de transformação permite uma melhoria da qualidade do ensino, da formação de professores e da construção da sua identidade pessoal e profissional a qual se baseia em processos de formação contínua através de percursos formativos e autoformativos dos professores.

É através da construção do seu próprio processo de formação pessoal e profissional que os professores ganham consciência da importância do seu desempenho o que lhes permite agir em consonância com as exigências das lógicas locais de cultura e desenvolvimento.

Este tipo de resposta a nível local terá necessariamente de passar pelos processos de formação contínua valorizando os sujeitos e os recursos do contexto onde a instituição se situa. Nesta perspectiva a escola assume um papel de privilégio na formação contínua dos professores através dos percursos formativos e (auto)formativos de cada docente.

Os centros de formação das escolas e o projecto educativo de escola numa perspectiva de autonomia e autoformação conduzem à eficácia escolar e a uma nova cultura de escola.

O processo desenvolvido na Escola de Aldeia do Sado enquadra-se neste conjunto de pressupostos que conduziram ao sucesso educativo dos alunos, a uma outra cultura de escola, a processos de inovação e de transformação do real através da construção da identidade pessoal e profissional da professora o que lhe permitiu seguir um percurso próprio de

formação, como refere Finger<sup>48</sup> a “formação é inseparável do processo de vida”.

---

<sup>48</sup> FINGER (M), 1989, “Apprendre une Issue - L'éducation des adultes à l'âge de la transformation de perspective” Lausanne: Editions Loisirs et Pédagogie, p. 55.



## CAPÍTULO II

### ENTRE A AUTOFORMAÇÃO E A ECOFORMAÇÃO

- **Nota Introdutória**

Neste segundo capítulo da terceira parte do nosso trabalho de investigação abordaremos as temáticas relacionadas com os conceitos de autoformação, de heteroformação e de ecoformação.

Enquadraremos esta tridimensionalidade formativa do sujeito nas diferentes perspectivas e modelos conceptuais que a sustentam visando compreender de que forma cada uma destas dimensões condiciona ou facilita a implementação do projecto (auto)formativo de cada sujeito.

Abordaremos, neste capítulo, os princípios em que assenta a construção da autoformação no sentido de compreender de que forma ela se enquadra com os processos individuais de formação.

Considerando que a professora, cujo percurso formativo é objecto de estudo do nosso trabalho de investigação, tem vindo a desenvolver a sua actividade docente em escolas isoladas do meio rural, procuraremos compreender os fundamentos autoformativos do seu percurso pessoal e profissional.

Analisaremos os pressupostos que sustentam o processo autoformativo dos sujeitos e as correntes de investigação que o têm vindo a estudar ao longo dos tempos.

## 1. AUTOFORMAÇÃO

Uma das perspectivas que se desenha através dos vários trabalhos de investigação na área da formação contínua de professores centra-se, do ponto de vista de vários autores, na gestão racional por cada docente do seu próprio processo de formação. Esta dimensão da gestão do seu próprio processo de formação e da apropriação de saberes que se adequem às exigências dos contextos de trabalho pode designar-se, em nosso entender, como um processo de autoformação.

O termo autoformação tem sido alvo de algumas interpretações menos explícitas e a sua definição tem vindo a sofrer algumas contestações. Gaston Pineau<sup>1</sup> refere que nos anos 60 e 70 falar de autoformação suscitava os sorrisos condescendentes dos fiscais aduaneiros sociais bem (in)formados e bem colocados nos diferentes aparelhos do Estado. Esta situação demonstra a “inocência cultural” das diferentes instâncias sociais que determinam a formação dos sujeitos, entendendo-a como um meio de reprodução de saberes.

Nos anos 80, a autoformação começa a sair da escuridão em que se encontrava e a conquistar um espaço próprio, assiste-se à “emergência do paradigma da autoformação”<sup>2</sup>. Proliferam em França e nos Estados Unidos as investigações e publicações no domínio da autoformação.

Nos anos 90 surgem várias publicações no domínio da autoformação que se revelam grande importância devido à diversidade espacial da sua aplicação. Investigação-Formação em meio rural (Pascal Galvani), na administração nacional francesa (Philippe Carré) e nas empresas no quadro de uma estrutura programática da Comissão das Comunidades Europeias: Eurotecnet (Barry Nyhan). Esta diversidade de espaços de utilização - local,

---

<sup>1</sup> PINEAU (G), 1992, “L’autoformation: Paradigme des Économies Socio-Éducatives Postmodernes”, Études et Expérimentations en Formation Continue, La Documentation Française, N° 13, pp. 14-16.

<sup>2</sup> PINEAU (G), 1992, idem.

nacional, internacional - é significativa da extensão social do conceito de autoformação.

Referindo-se à aptidão para a autoformação Nyhan considera que ela consiste “na capacidade que o indivíduo tem de aprender em todas as situações em que se possa encontrar, por mais diversas que elas sejam. A questão é utilizar cada uma das ocasiões para aprender”<sup>3</sup>.

A autoformação pode definir-se genericamente como o acto pelo qual o sujeito se (auto) consciencializa e influencia o seu próprio processo de formação. Pineau<sup>4</sup> refere “a autoformação entendida como apropriação completa do seu poder de formação”. O autor qualifica esta abordagem de Bio-Epistemológica : Bio porque entende a formação como um processo vital que define a “forma” de todo o ser vivo; Epistemológica porque a acção de si (auto) é sempre reflexiva<sup>5</sup>.

Nesta perspectiva a autoformação é entendida como uma tomada de consciência, como uma acção retroactiva que determina a apropriação do seu próprio processo de formação. Segundo Galvani<sup>6</sup> o termo formação, designa na corrente Bio-epistemológica, o processo global de desenvolvimento da pessoa. A formação opõe-se deste modo às múltiplas influências exteriores que tendem a conduzir à dissuasão a coerência da pessoa. Ela é “a função neguentrópica da evolução humana”(B. Honoré, citado por G. Pineau)<sup>7</sup>.

A utilização do termo formação é o sintoma de uma mudança de perspectiva na abordagem do desenvolvimento da pessoa. Segundo Pineau, formar-se, dar-se uma forma, é uma actividade mais fundamental, mais ontológica que educar-se, é elevar-se ou nutrir-se. Formar-se é reconhecer que

<sup>3</sup> NYHAN (B), 1991, “Promouvoir L’Aptitude à L’Autoformation: Perspectives Européennes sur la Formation et le Changement Technologique”, Bruxelles: Presses Interuniversitaires Européennes, p. 26.

<sup>4</sup> PINEAU (G), 1983, “Produire sa Vie: Autoformation et Autobiographie”, Paris: Edilig, p. 9.

<sup>5</sup> Esta corrente bio-epistemológica é explicada pelo modelo teórico do desenvolvimento do “Sistema-Pessoa” de Geroges Lerbet, 1981, “Une Nouvelle Voie Personnaliste: Le Système Personne”, Mésonance.

<sup>6</sup> GALVANI (P), 1991, “Autoformation et Fonction de Formateur: Des Courants Théoriques aux Pratiques de Formateurs les Ateliers Pédagogiques Personnalisés”, Lyon: Chronique Sociale, p. 29.

<sup>7</sup> PINEAU (G), 1983, Op.Cit. pp. 158-128.

não existe nenhuma forma perfeita que nos seja dado pelo exterior. Esta forma que é sempre imperfeita depende da nossa acção. A sua construção é uma actividade permanente. “O adulto não é um ser perfeito, antes pelo contrário, ele luta por integrar as diferentes influências e por existir como unidade, totalidade”<sup>8</sup>.

Galvani<sup>9</sup> considera que nesta perspectiva a autoformação surge como um duplo processo reflexivo:

- a) de tomada de consciência de si como sendo “formado” pelos “outros” (Heteroformação) e pelo “Mundo” (Ecoformação);
- b) de apropriação do poder da formação pelo sujeito e da sua aplicação a si mesmo: ele forma-se, ele produz-se.

A autoformação consiste, para um indivíduo, numa “acção de formação no sentido mais restrito de se dar, a si próprio, uma forma de enquadrar os elementos dispersos”<sup>10</sup>. Esta acção surge intimamente ligada e é indissociável das influências que produzem no indivíduo o meio físico e social envolventes. “Entre a acção dos outros (heteroformação) e a do meio envolvente (ecoformação) parece existir, ligada e dependente destas duas acções, mas à sua maneira, uma terceira força de formação, a formação de si (autoformação). Esta terceira força complexifica o curso da vida e é contrária a toda a simplificação unidimensional”<sup>11</sup>.

Esta concepção traduz-se através de um modelo tridimensional no qual o processo de formação pode ser alternativamente gerada por três pólos.

---

<sup>8</sup> PINEAU (G), 1983, Op. Cit., p. 113.

<sup>9</sup> GALVANI (P), 1991, *idem*.

<sup>10</sup> PINEAU (P), 1983, *idem*, p. 22.

<sup>11</sup> PINEAU (G), 1985, “L’Autoformation dans le Cours de la Vie: Entre L’hétéro et L’écoformation, Education Permanente, Paris, n° 78-79, Juin, pp. 25-41, p. 25.

## 2. TEORIA TRIDIMENSIONAL DA FORMAÇÃO

Visando abordar a complexidade dos processos formativos, Pineau propõe um modelo de análise teórica com base nos trabalhos realizados por Rousseau e Morin.

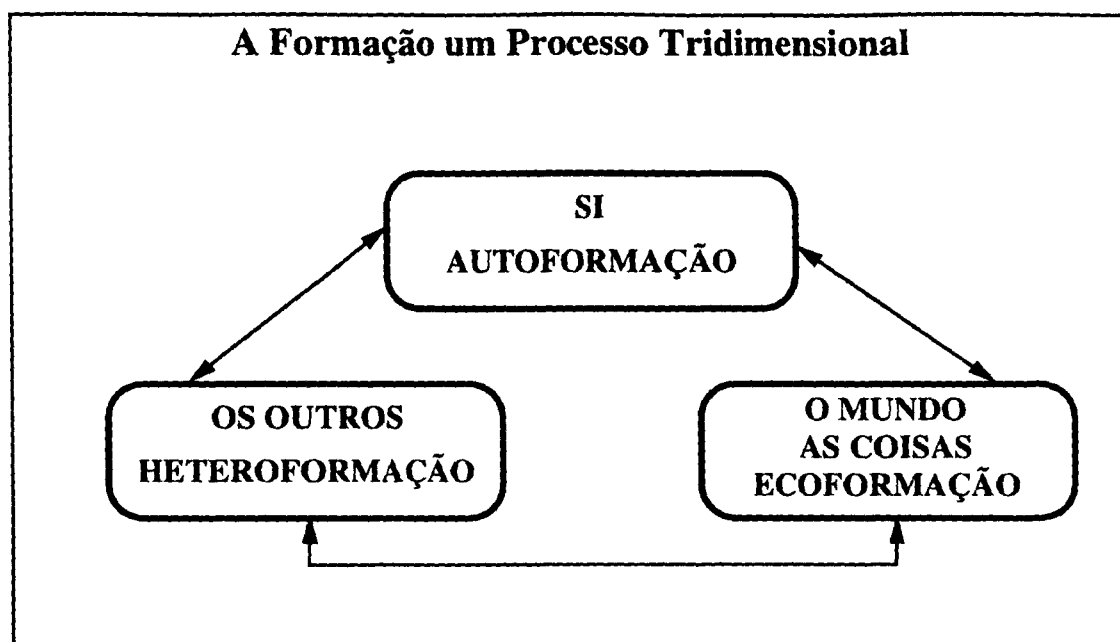


Figura nº 3

Como podemos observar na figura número 3, trata-se de um modelo tridimensional onde a formação pode alternativamente ser gerada por cada uma das dimensões formativas consideradas, ou seja, autoformação (si próprio), heteroformação (os outros) e ecoformação (o mundo e as coisas):

- **Si próprio (auto)** - Pineau citando Morin define o prefixo “não como um fundamento mas como a emergência organizacional retroactiva sobre as condições e processos que o fizeram emergir”<sup>12</sup>. Condicionada pelas características e condicionantes do meio físico e social (ecoformação) e pela acção dos diferentes agentes da comunidade educativa, os outros (heteroformação), a acção de si próprio (autoformação) “fortifica-se utilizando as forças de que depende, através de uma abordagem reflexiva

<sup>12</sup> PINEAU (G), 1983, *idem*, p. 106.

seguida de uma reflexão-acção”<sup>13</sup>. É através desta dinâmica que resulta da interacção entre as três dimensões formativas que o sujeito se apropria do poder de formação e tem possibilidade de o aplicar si mesmo. Este processo no entender de Finger designa-se de “tomada de consciência”<sup>14</sup>.

- **Os Outros (Hétero)** - Consiste na acção formativa dos outros sobre uma pessoa, é a formação que se recebe de “outros”. Esta dimensão tem um peso significativo nos primeiros anos de vida através da formação que é recebida no seio da família e nas escolas.
- **O Mundo, As Coisas (Eco)** - Consiste em simultâneo na acção da natureza mas também na compreensão e experiência directa das coisas e dos elementos que a compõem. Pineau considera que esta acção nos reenvia para o imaginário da nossa natureza interior.

### 2.1.O “Auto” Fundamento da Noção de Pessoa

O conceito de “auto” é definido por Edgar Morin como sendo “a autonomia fundamental, o fundamento da autonomia viva, a condição de bem conceber a autonomia”<sup>15</sup>.

Lerbet<sup>16</sup>, entende a pessoa como um sistema aberto (sistema-pessoa) num *environnement* com o qual produz constantemente trocas. O sistema pessoa é composto por duas vertentes: um ego que é composto por {je, moi, soi} e que compreende a acção, a identidade e a relação com os outros; e um *milieu* (Own World) que engloba o mundo pessoal e o *environnement* que o sistema-pessoa integra<sup>17</sup>.

<sup>13</sup> PINEAU (G), 1985, *idem*, p. 28.

<sup>14</sup> FINGER (M), 1989, “Apprendre une Issue - L'éducation des Adultes à L'âge de la Transformation de Perspective”, Lausanne: Editions Loisirs et Pédagogie, p. 44.

<sup>15</sup> MORIN (E), citado por PINEAU (G), 1983, *Op. Cit.*, p. 106.

<sup>16</sup> LERBET (G), 1981, “Une Nouvelle Voie Personnaliste: Le Systeme-Personne”, Mesonance, Nº 2 - IV, p. 46.

<sup>17</sup> LERBET (G), 1981, *Op. Cit.* pp.22-26.

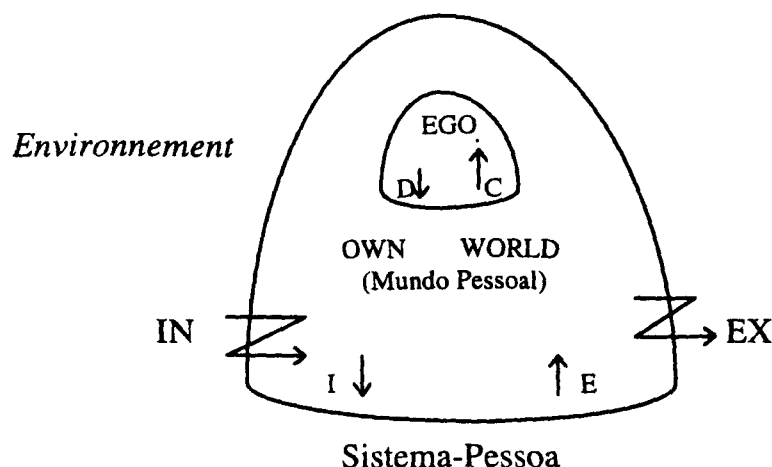


Figura nº 4 - In Lerbet (1981)

Os quatro processos fundamentais do sistema pessoa são: **(I)** interiorização; **(E)** exteriorização; **(D)** descentração; **(C)** centração. É na interação entre estas quatro dimensões que o sistema pessoa se organiza. Se a interiorização for superior à exteriorização o mundo pessoal (Own World) ganha em organização porque integra o *environnement* o que permite um ganho em lucidez para a pessoa (Ego). Se a descentração for superior à centração, o Ego ganha em organização a pessoa ganha a lucidez do seu mundo pessoal (Own World)<sup>18</sup>.

No que respeita ao processo de formação de cada pessoa o “auto” é entendido, segundo Galvani,<sup>19</sup> como a dinâmica reflexiva que permite ao sujeito agir sobre si mesmo e sobre os elementos físicos e sociais que o determinam.

Pienau<sup>20</sup> no que concerne à significação do termo formar-se, considera-a como “uma dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mãos esse poder - devir sujeito - mas é também aplicá-lo a si mesmo: devir objecto de formação de si mesmo. Esta dupla apropriação, alarga e aumenta as capacidades de autonomização na interface entre a hetero e a ecoformação que é a base de construção do indivíduo. A autoformação caracteriza-se, nesta

<sup>18</sup> LERBET; (G), 1981, Op. Cit., p. 46.

<sup>19</sup> GALVANI (P), 1991, Op. Cit. P. 31.

<sup>20</sup> PINEAU (G), 1983, Op. Cit., p.28.

lógica, pelo conjunto de interacções e relações estabelecidas entre **si**, os **outros** e o **mundo**.

Morin, citado por Pineau<sup>21</sup>, considera que o “autos” é uma “realidade invisível mas constitutiva de toda a individualidade existencial autónoma”. É um agente mobilizado por uma dinâmica quase orgânica: dar-se uma forma, uma unidade.<sup>22</sup>

### 3. SETE PILARES DA AUTOFORMAÇÃO

Visando caracterizar os princípios fundamentais sobre os quais assenta a estrutura conceptual da autoformação, Philippe Carré e Michael Pearn<sup>23</sup> apresentam um modelo que tem por base sete pilares ou princípios fundamentais.

A autoformação caracteriza-se essencialmente pela sua natureza individual mesmo que se construa num quadro de actividades colectivas, mesmo sendo as suas características sociais. A autoformação é sempre um desejo individual de aprender ou de mudar. Neste sentido o acompanhamento da autoformação será sempre uma pedagogia do sujeito, caracterizada pela intencionalidade do actor principal da transacção educativa: o sujeito em formação.

Não é possível compreender a autoformação sem considerar a interactividade entre a vontade do sujeito e as possibilidades ou características do meio físico e social envolvente. Segundo este ponto de vista o sujeito encontrará no seu contexto de trabalho, movido pelas suas motivações, as

---

<sup>21</sup> PINEAU (G), 1983, Op. Cit., p.20.

<sup>22</sup> PINEAU (G), idem, p. 22.

<sup>23</sup> CARRÉ (P) et PEARN (M), 1992, “L’Autoformation dans L’Enterprise”, Paris: Éditions Entente, pp. 43- 70.



condições necessárias para desenvolver o seu próprio processo de autoformação.

As condições e circunstâncias do meio, a adequação do plano pedagógico e a interpretação das reais possibilidades sociais da educação viabilizam a execução dos projectos dos sujeitos. Os níveis de controlo social e pedagógico agem em torno das possibilidades do controlo psicológico do projecto pessoal e da formação. Na autoformação a dinâmica de envolvimento do sujeito (autodirecção) e os meios e recursos oferecidos pelo meio envolvente (social e pedagógico) estão em interacção permanente.

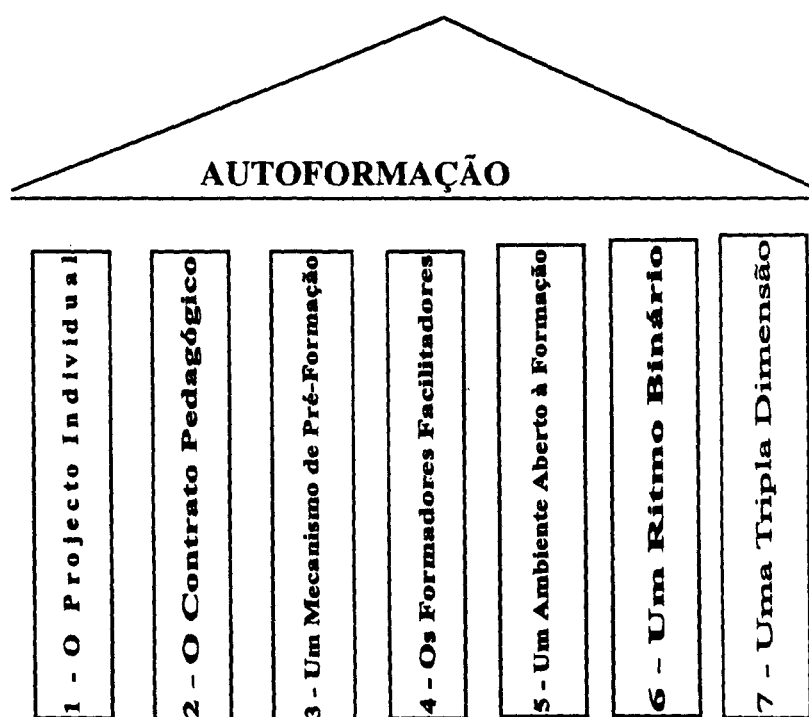


Figura nº 5 *In Carré (1992)*

- **O Projecto Individual**

A autoformação implica que cada sujeito tenha o seu próprio projecto formativo para que se possa verificar um controlo da sua formação porque não há autodirecção sem projecto.

O projecto poderá ter como base da sua fundamentação aspectos de ordem pessoal (intenções do sujeito) mas poderá também consistir numa resposta a necessidades emergentes do contexto de trabalho (meio) visando obter respostas que permitam superar as dificuldades ou os desafios. O projecto permite ao sujeito agir sobre as práticas educativas, direccionar o seu percurso autoformativo e gerir os conflitos individuais com as necessidades e os recursos do contexto educativo onde intervém. A concepção do projecto representa os primeiros actos autodirigidos em termos cronológicos e de importância.

O desenvolvimento da autoformação passa pela necessidade de articulação dos projectos individuais numa estratégia de conjunto no contexto escolar facilitando o acesso ao sucesso educativo.

- **O Contrato Pedagógico**

Depois de elaborado o projecto segue-se uma fase de negociação entre os diferentes agentes da comunidade educativa. A ideia de contrato pedagógico surge da necessidade de formalizar um acordo entre as partes envolvidas visando a definição de competências na execução do projecto. O contrato pedagógico tem como objectivos:

- a) Formalizar o projecto individual;
- b) Clarificar a negociação;
- c) Estruturar e suportar a autodirecção;
- d) Facilitar a avaliação.

O contrato pedagógico como elemento facilitador da formalização do projecto individual, da clarificação das modalidades pedagógicas e da avaliação final representa um pilar fundamental da autoformação.

- **Um Mecanismo de Pré-Formação**

A pré-formação consiste no domínio de saberes que qualquer sujeito possui e que resulta dos processos de enculturação a que foi sujeito no seio da família e da escola. O sujeito é entendido, nesta perspectiva, como um objecto da formação que passou por um processo heteroformativo.

A função da pré-formação consiste em fixar as regras do jogo, os papéis que assumem formadores e formandos e a definição do quadro no qual a autoformação se poderá desenvolver. A pré-formação facilitará a transição entre o sujeito objecto da formação (heteroformação) e o sujeito detentor do seu próprio processo de formação (autoformação).

- **Os Formadores Facilitadores**

Este pilar da autoformação baseia-se na importância do papel do formador e na sua atitude face aos novos desafios da formação. O formador deve ter em consideração os efeitos que são provocados pela resistência à mudança e as necessidades de desenvolvimento pessoal, profissional e educativo dos formandos.

Os princípios preconizados no contrato pedagógico pressupõem uma maior autonomia e responsabilização de todos os actores. É necessário compreender e acompanhar as diferentes reacções e interesses no sentido de facilitar a autonomia e gerir os conflitos. Nesta perspectiva o formador será um recurso, um conselheiro, um consultor, um tutor, um facilitador que possibilita a construção de estratégias autoformativas.

A interacção que se estabelece entre o sujeito que aprende e o sujeito que facilita, encoraja e promove a compreensão, aceitação e utilização das novas regras do jogo pedagógico.

- **Um Ambiente Aberto à Formação**

A autoformação implica um recurso constante ao meio envolvente que é por natureza uma inesgotável fonte aberta à formação. Os múltiplos recursos do meio envolvente são pilares importantes da autoformação em virtude de possibilitarem a implementação e acompanhamento do projectos pessoais numa dimensão de aprendizagem autodirigida.

O acompanhamento da autoformação implica um recurso acrescido a métodos pedagógicos variados e a meios materiais e humanos presenciais ou à distância (Média)

A criação progressiva de um ambiente aberto à formação facilita as exigências da autoformação.

- **Um Ritmo Binário**

Uma das noções de base a concretizar no dispositivo de acompanhamento autoformativo reside na interacção entre tempos de socialização dos saberes em situação colectiva e tempos de reflexão individual. As aprendizagens e os processos autoformativos baseiam-se numa alternância dupla: colectivo/individual e acção/reflexão.

- **Uma Tripla Dimensão**

A autoformação surge aqui em três dimensões de análise que são a individual, a de grupo e a da organização na qual o sujeito está integrado. Os pressupostos interactivos entre os quais estas três dimensões se baseiam são os que sustentam os pilares da autoformação anteriormente referidos.

## 4. CORRENTES DE INVESTIGAÇÃO EM AUTOFORMAÇÃO

Vários autores se têm debruçado sobre as dimensões da noção de autoformação e sobre a sua estrutura conceptual. Philippe Carré<sup>24</sup> identificou sete correntes de pesquisa e/ou formalização da autoformação e das suas tendências constitutivas.

- **A Autoformação como Prática Autodidáctica.**

Esta primeira corrente da autoformação, aqui considerada, é sinónimo de autodidáctica e é de ordem institucional. O estudo da autoformação concentra-se exclusivamente nas aprendizagens realizadas fora dos sistemas educativos sem qualquer ligação formal ao nível das organizações e sem a presença dos agentes educativos oficiais.

- **A Autoformação como Pedagogia Individualizada.**

São considerados nesta corrente, como domínios da autoformação os instrumentos e percursos pedagógicos concebidos para uso individual como é o caso dos meios tecnológicos (multimédia) e do ensino à distância. A individualização da formação encerra em si relações ambíguas, por vezes contraditórias, com a autoformação da qual ela é uma forma transitória. A individualização da formação é usada para descrever as práticas de formação independentes do formador e do grupo.

---

<sup>24</sup> CARRÉ (P), 1992, "L'Autoformation dans la Formation Professionnelle: Une Recherche Internationale sur la Recherche", Études et Expérimentations en Formation Continue: La Documentation Française, N° 13, Janv-Fév, pp. 1-5.

- **A Autoformação como Formação Metacognitiva.**

Esta corrente considera que os meios de aquisição de autonomia intelectual facultam o acesso ulterior aos conteúdos das aprendizagens. A expressão “aprender a aprender” traduz de uma forma inequívoca o objectivo desta corrente, na qual o critério essencial é de ordem cognitiva. Os instrumentos de desenvolvimento intelectual situam-se no domínio do conceito de autoformação porque propõem uma metodologia centrada na apreensão individual das operações intelectuais que têm por finalidade a autonomização das práticas de aprendizagem.

- **A autoformação como Formação pela Experiência.**

A aprendizagem autoreflexiva pela experiência, existencial e profissional, ilustra uma das facetas da autoformação enquanto processo de formação por si mesmo.

- **A autoformação como Organização Autoformadora do Trabalho.**

Esta corrente amplamente desenvolvida nos países Anglo-Saxónicos baseia-se em práticas de organização do trabalho visando a aprendizagem pela, e na, actividade profissional. O modelo de organização do trabalho permite o acesso a aprendizagens formais e informais, centradas no sujeito em formação, por oposição ao modelo escolar de transmissão de conhecimentos. Nesta perspectiva a escola pode ser entendida como uma organização que facilita a aprendizagem de todos os seus membros e se transforma ela mesma de forma contínua para dar respostas diferenciadas às necessidades educativas.

- **A Autoformação como Aprendizagem Autodirigida.**

A autoformação é definida como sendo o poder que é acordado com o formando numa dada situação formativa. O grau de responsabilidade que é atribuído ao formando determina o nível de autodirecção da aprendizagem. Dois conceitos determinantes nesta abordagem da formação autodirigida são os de controlo e autonomia que deverão ser negociados em cada situação formativa.

- **A Autoformação como Auto-Educação Permanente.**

O critério que delimita esta definição de autoformação é o da permanência. Dumazedier citado por Carré<sup>25</sup> refere que a dinâmica da “sociedade educativa” é o desenvolvimento de uma “autoformação voluntária em todas as idades da vida” e da atitude de “aprendizagem permanente” que são reclamadas pela evolução social. Pineau<sup>26</sup> considera que a autoformação deve permitir a auto-produção da sua vida. Nesta perspectiva, é o auto-desenvolvimento pela educação permanente que representa a finalidade da autoformação.

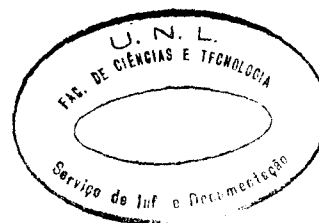
## **5. FORMAÇÃO INDIVIDUALIZADA E AUTOFORMAÇÃO**

A formação individualizada e a autoformação dos sujeitos tem vindo a ser caracterizada segundo três perspectivas:

- Uma perspectiva Bio-Epistemológica que visa a compreensão e a emancipação da globalidade da pessoa na sua relação simbólica com o meio envolvente e que dá sentido ao projecto pessoal de autoformação;

<sup>25</sup> CARRÉ (P), 1992, Op. Cit., p. 55.

<sup>26</sup> PINEAU (G); 1983, Idem.



- Uma perspectiva Sócio-Pedagógica que visa transmitir a cada sujeito um percurso metodológico de tipo experimental visando desenvolver as capacidades de auto-educação;
- Uma perspectiva Técnico-Pedagógica que visa colocar as informações à disposição das pessoas num dispositivo que permita a auto-aprendizagem dos diferentes saberes.

A individualização da formação verifica-se com maior intensidade ao nível da formação de adultos.

A formação individualizada assume várias dimensões e pode distinguir-se a diferentes níveis:

- Ao nível da definição do projecto: através da individualização do projecto e dos objectivos da aprendizagem em função das diferentes saberes e motivações de cada sujeito;
- Ao nível do percurso de formação: individualizando o ritmo, a ordem e o período de formação consoante as necessidades de cada um;
- Ao nível das práticas pedagógicas: permitindo a cada um utilizar os métodos e os meios de aprendizagem mais convenientes;
- Ao nível do reconhecimento e da validade dos saberes: permitindo a cada sujeito a demonstração dos conhecimentos adquiridos.

Podemos considerar, neste contexto, (formação individualizada) a autoformação como o espaço temporal em que o sujeito trabalha sozinho.

Pineau<sup>27</sup> referindo-se à autoformação considera-a como um processo de solidão no qual se verifica um desdobramento existencial da solidão em sujeito e objecto(s) criando uma situação onde o indivíduo está em contacto directo com as partes de si mesmo, onde se experimenta.

Podemos, no entanto, assistir a uma abertura do sujeito através da ecoformação na sua relação com o mundo e com as coisas e a uma intimidade em coformação através da presença, muito próxima, do outro.

---

<sup>27</sup> PINEAU (G), 1990, "Formation Expérientielle et Théorie Tripolaire de la Formation", La Documentation Française, pp. 29-40.



Galvani<sup>28</sup> refere-se a um processo de auto-ecoformação com base nos trabalhos de Lerbet sobre o desenvolvimento do sistema pessoa e de Durand sobre as estruturas antropológicas do imaginário. A consciência de si assume uma dimensão de interface criativa na inserção e adaptação da pessoa ao mundo e à sociedade. Nesta perspectiva, assiste-se a uma progressiva adaptação do indivíduo ao meio envolvente. Depois de passar por um processo heteroformativo o sujeito pode atingir uma dimensão autoformativa. Uma terceira fase consistirá na emergência de uma relação voluntária entre a Auto e a Ecoformação.

---

<sup>28</sup> GALVANI (P), 1991, Op. Cit. p. 32.

## CONCLUSÃO

Neste segundo capítulo da terceira parte do nosso trabalho de investigação abordámos os fundamentos teóricos nos quais se baseiam os percursos formativos pessoais que conduzem à autoformação.

Constatámos que os percursos autoformativos se constróem e se validam nas interacções que o sujeito em autoformação desenvolve com os outros (heteroformação) e com as coisas e o mundo (ecoformação). Tivemos oportunidade de verificar que é nesta abordagem tridimensional que o sujeito desenvolve e implementa o seu projecto pessoal e profissional e estrutura a sua identidade e o seu percurso autoformativo.

## CAPÍTULO III

### INOVAÇÃO, MUDANÇA E PROCESSOS DE TRANSFORMAÇÃO

- **Nota Introdutória.**

Neste capítulo terceiro, da terceira parte do nosso trabalho de investigação pretendemos abordar a temática da inovação e da mudança nos contextos educativos.

Abordaremos os aspectos mais significativos da necessidade de introdução de mudanças e a forma como estas interagem com a produção de inovações. Tentaremos analisar de que forma a introdução de mudanças e a produção de inovações, no contexto escolar, podem constituir-se como processos de transformação.

Visando compreender o processo verificado na Escola de Aldeia do Sado abordaremos o conceito de transformação ao nível do *habitus* e ao nível das perspectivas.

Tentaremos compreender de que forma os percursos autoformativos implicam aprendizagens transformativas e de que modo estas provocam transformações ao nível das perspectivas.

Por fim, abordaremos, ainda neste capítulo, as histórias de vida e a sua importância na análise reflexiva e na estruturação dos processos de transformação dos actores educativos.

## 1. ENQUADRAMENTO

Estudos diversos, realizados por vários autores<sup>1</sup>, têm vindo a demonstrar a forma como o sistema de ensino reproduz as desigualdades e as hierarquias entre as classes sociais. A escola como instrumento do sistema educativo e das ideologias políticas dos órgãos de poder, tem vindo a assumir-se de forma “fundamentalmente conservadora seguindo sempre a reboque das mudanças da sociedade”<sup>2</sup>.

Durante várias décadas o processo educativo baseou-se na estabilidade e na reprodução dos valores sociais. A produção económica e o conhecimento obedeciam a regras bem demarcadas. Roberto Carneiro<sup>3</sup>, (ex- ministro da educação) refere que os métodos de ensino e a organização da aprendizagem mantiveram-se, em substância, os mesmos durante séculos; baseados num sistema de trabalho intensivo, não se verificaram até hoje, inovações susceptíveis de modificar significativamente o padrão de produtividade ou transformar os processos fundamentais da escola.

É importante que a escola, pólo do desenvolvimento, introduza na sua lógica de funcionamento as inovações necessárias que conduzam à mudança educativa através da autonomia que lhe é conferida pela Lei de Bases do Sistema Educativo.

Como demonstrou Petitat<sup>4</sup> a escola, através da inovação, pode produzir mudanças que conduzam à emergência de um novo paradigma de sociedade.

---

<sup>1</sup> BOURDIEU (P) et PASSERON (J-C), 1970, “Les Héritiers”, Paris: Éditions de Minuit.

<sup>2</sup> PERRENOUD (P), 1994, “A Escola e a Mudança”, Lisboa: Escolar Editora, pp. 11-31.

<sup>3</sup> CARNEIRO ( R), 1989, “A Estratégia de Formação num Quadro de Mudança”, Revista Emprego e Formação, pp.5-13.

<sup>4</sup> PETITAT (A), 1987, “Entre Histoire et Sociologie, une Perspective Constructiviste Appliquée à L'Emergence des Collèges et de la Bourgeoisie”, Revue Française de Pédagogie: n° 78, pp. 21-29.

## 2. A CONSTRUÇÃO DA MUDANÇA

Por oposição à inércia dos sistemas educativos e à conservação de atitudes e métodos tradicionais, a mudança pode constituir-se como factor determinante para alterar o sentido das aprendizagens, das interacções entre os diferentes actores e da emergência da produção de novos saberes nas nossas escolas. “No passado, a regra era a conservação. Os conhecimentos adquiridos na escola mantinham-se válidos por dezenas de anos. Hoje, a mudança opera-se num comprimento de onda inferior ao do ciclo de estudos na escola. Esta, para ser relevante, tem de reconhecer a mudança, apreendê-la e encontrar os modos de convivência apropriados”<sup>5</sup>.

Mónica Thurler<sup>6</sup> considera que a mudança em educação depende daquilo que os professores dela pensarem e dela fizerem e da maneira como eles a conseguirem construir activamente. A mudança dependerá, portanto, das estratégias adoptadas pelos diversos actores.

Pretende-se que a mudança contribua para melhorar as atitudes e as práticas lectivas bem como o funcionamento das instituições escolares. Neste processo os professores e o seu percurso formativo assumem um papel de relevo.

As mudanças educativas e a formação dos docentes não podem ser pensadas em separado, elas constituem elementos constitutivos de um mesmo problema.

A introdução de mudanças preconiza tomadas de decisão as quais produzem situações de conflito que colocam os professores perante dilemas. Os dilemas “rompem um pouco com a ideia de linearidade da conexão pensamento-acção. Nos dilemas o pensamento pode estar claro sem que o pensamento acção o esteja (...). Os dilemas são constructos descritivos: referem-se não a grandes esquemas conceptuais mas antes a actuações

---

<sup>5</sup> CARNEIRO ( R), Op. Cit. p. 12.

<sup>6</sup> THURLER (M G), 1992, “A escola e a Mudança”, Lisboa: Escolar Editora, pp. 33-59.

concretas relativas a situações problemáticas”<sup>7</sup>. Este posicionamento tem conduzido a uma certa resistência à mudança por parte dos professores.

Várias reformas têm sido implementadas visando introduzir mudanças no sistema educativo e no funcionamento das instituições escolares, no entanto, “o balanço é negativo quando são confrontadas as expectativas e os meios utilizados com os resultados ou efeitos obtidos”<sup>8</sup>. A reforma consiste num processo de mudança deliberada que afecta todo o sistema escolar de um país e tem um carácter imperativo, isto é, difunde-se do centro (Ministério) para a periferia (Escolas). É implementada, através de experiências realizadas em “escolas piloto”, sem atender às reais necessidades dos professores, dos alunos e das escolas de diferentes contextos. Esta estratégia, segundo Canário<sup>9</sup>, desvaloriza, ou ignora, as dinâmicas que, ao nível das escolas, comandam e regulam, de facto, os ritmos e a natureza das mudanças.

As mudanças impostas a partir do exterior são, como refere Patrícia Sikes<sup>10</sup>, produto de uma abordagem hiper racional que subestima dois aspectos fundamentais: o de que os professores são pessoas e o de que as escolas são organizações sociais.

Esta situação gera conflitos junto dos professores que oferecem resistência à introdução de mudanças para as quais argumentam não ter condições para implementar ou formação específica para o efeito. “Os indivíduos e os grupos têm tendência a resistir a qualquer modificação proposta do exterior. Os professores são um exemplo significativo deste estado de espírito”<sup>11</sup>.

---

<sup>7</sup> ZABALZA (M A), 1994, “Diários de Aula”, Porto: Porto Editora, p. 62.

<sup>8</sup> CANÁRIO ( R), 1991, “Mudar as Escolas: O Papel da Formação e da Pesquisa”, Revista Inovação, Vol. 4, Nº 1, pp. 77-92.

<sup>9</sup> Idem.

<sup>10</sup> SIKES (P), 1992, “Imposed Change and the Experienced Teacher”, in FULLAN (M) and HARGREAVES (A), Eds., “Teacher Development and Educational Change”, London: Falmer Press, pp. 36-55.

<sup>11</sup> CERI, 1970, “La Gestion de L’Innovation dans L’Enseignement”, Paris: OCDE, p. 45.

Neste sentido as mudanças só se tornarão efectivas se corresponderem a uma real necessidade de resolução de problemas centrados num determinado contexto escolar onde o professor assume um papel de protagonista.

Monica Thurler<sup>12</sup> refere-se aos seguintes elementos para caracterizar os processos de mudança:

- A mudança é uma questão sistémica, à escala de uma organização;
- As características dos docentes que conseguem realmente aperfeiçoar a sua mestria pedagógica e a das escolas inovadoras escapam, em larga medida, a toda a tentativa de manipulação do exterior;
- A adopção intelectual de uma mudança não garante de modo algum a sua aplicação e a sua incorporação no sistema; os professores adaptam a ideia e o princípio às suas atitudes de fundo e adaptam as suas atitudes ao projecto. Por essa razão tanto a ideia central do projecto como as atitudes modificam-se com o tempo;
- A maioria dos professores considera que tem legitimamente o direito de alterar as directivas dos planos gerais, a fim de as adaptar à situação concreta do seu contexto de trabalho.

Os processos de mudança baseiam-se numa tomada de consciência do professor que visam, através da introdução de inovações, resolver problemas concretos do seu desempenho quotidiano. Os professores são neste sentido sujeitos da mudança.

---

<sup>12</sup> THURLER (M-G), 1992, Op. Cit. p. 35.

### 3. A MUDANÇA E A PRODUÇÃO DE INOVAÇÕES

Os processos de mudança preconizam a produção de inovações. “Os projecto de inovação decorrem de um estado de insatisfação face à instituição escolar perante a consciência da necessidade de mudanças”<sup>13</sup>.

A inovação pode caracterizar-se como uma estratégia de superação de uma crise através de um processo de mudança no qual o professor, enquanto membro de um sistema social, constrói as suas representações, os seus saberes e o seu saber fazer e saber ser. Num primeiro momento esta construção é desenvolvida e capitalizada à escala do estabelecimento de ensino e posteriormente a uma escala mais vasta da organização escolar.

Nesta perspectiva, Thurler<sup>14</sup>, considera que a inovação leva a ter em conta as seguintes situações:

1. O professor deixará de se preocupar prioritariamente com os objectivos a atingir, e procurará, antes de mais, instalar dispositivos de aprendizagem. A responsabilidade desloca-se assim do produto para o processo e a mestria pedagógica é redefinida prioritariamente como capacidade de pôr à disposição condições favoráveis à aprendizagem. O professor adaptará os recursos às necessidades e capacidades de cada aluno, oferecendo-lhe condições de regulação, e minimizando ou realçando os objectivos programáticos.
2. Nos domínios em que se torna impossível atingir o êxito ou delegar a responsabilidade torna-se necessário negociar com os pais, com os colegas, com os alunos e com outros agentes da comunidade educativa. Nesta perspectiva o professor deixa de ser o único responsável por todo o processo educativo através da negociação do contrato pedagógico e da partilha de responsabilidades.

---

<sup>13</sup> AFONSO (N), 1989, “Inovação Educacional e Formação de Professores”, Revista Aprender, Nº 7, pp. 25-30.

<sup>14</sup> THURLER (M-G), 1992, Op. Cit. p. 46.



Ao nível das mudanças e introdução de inovações pedagógicas em meio rural verificam-se diversos obstáculos dos quais destacamos os seguintes: inadequação dos programas escolares; modelos de avaliação desajustados; perturbações ao nível da comunicação; precárias condições de trabalho; falta de apoios e reconhecimentos; o sistema de colocação de professores; a ausência de incentivos e o isolamento dos professores. A superação destes obstáculos através da inovação coloca sérios problemas aos professores inovadores que se deparam constantemente com situações constrangedoras.

Um dos aspectos mais significativos destes constrangimentos é o da visibilidade da inovação onde por um lado o professor inovador sente necessidade de demonstrar a validade das transformações que propõe e por outro lado os professores que resistem à inovação procurando demonstrar o contrário.

Ferry <sup>15</sup> considera que se inova sempre que se introduz algo de novo no sistema. A partir daí, a ruptura pode ser maior ou menor, a aventura mais ou menos calculada (...). A inovação tem duas faces contraditórias: por um lado contribui para a regulação dos sistemas na medida em que propõe formas novas que procuram responder às dificuldades e às insuficiências detectadas; por outro lado é contestatária porque põe em causa o sistema.

O sucesso dos processos de inovação passa pela adequação e exequibilidade do projecto educativo através das negociações do contrato pedagógico estabelecidas entre diferentes agentes da comunidade educativa.

Consideramos que é através da adaptação do projecto às condições e exigências do contexto educativo que a introdução de inovações contribui para a transformação das condições iniciais. Tal como tivemos oportunidade de constatar na primeira parte deste nosso trabalho de investigação as mudanças verificadas na Escola de Aldeia do Sado tiveram a sua origem nas inovações que a professora ali introduziu.

---

<sup>15</sup> FERRY (G), in SALTIER (M), 1985, "L'École Plus. De la Maternelle au Lycée, 1000 Expériences Novatrices", Paris: Autrement, p. 370.

## 4. O PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO

O conceito de transformação está intimamente ligado a processos de inovação e mudança de atitudes, hábitos e comportamentos no contexto social onde cada indivíduo interage consigo próprio, com os outros, com as instituições e com o social. Lerbet<sup>16</sup> define transformação como “um processo de mudança de formas que implica evolução”.

Os processos de transformação baseiam-se projectos de inovação e mudança onde cada actor se envolve numa dupla dimensão, ou seja, verifica-se um envolvimento enquanto pessoa e enquanto profissional. Finger<sup>17</sup> referindo-se à organização das auto-aprendizagens, das aprendizagens autoreguladas<sup>18</sup> ou transformativas<sup>19</sup> que conduzem aos processos de transformação, considera que elas se constituem como um processo que liga o individual e o colectivo, o pessoal e o profissional, que se desenvolve no interior de cada pessoa na relação com a totalidade da sua vida.

Mezirow<sup>20</sup> considera a aprendizagem, numa perspectiva autoformativa que visa provocar transformações, como sendo a extensão da capacidade que o indivíduo adquire de se tornar explícito e elaborado (decifrar), de contextualizar (fazer associações com base numa estrutura de referência), de validar (estabelecer a verdade ou autenticidade de uma afirmação) e/ou de agir (actuar) atendendo a aspectos concretos do envolvimento do indivíduo com o mundo.

Aprender envolve sempre explicitar, elaborar, contextualizar, validar e agir.

<sup>16</sup> LERBET (G), 1984, “Approche Systemique et Production de Savoir”, Mesonance, p. 41.

<sup>17</sup> FINGER (M), 1989, “Apprendre une Issue. L’Éducation des Adultes à L’Âge de la Transformation de Perspective”, Lausanne: Editions Loisirs et Pédagogie, p. 113.

<sup>18</sup> LERBET (G), 1984, OP. Cit. p. 42.

<sup>19</sup> MEZIROW (J), 1990, “How Critical Reflection Triggers Transformative Learning”, in MEZIROW (J) and Associates, “Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning”, San Francisco: Jossey-Bass Publishers, pp. 1-20.

<sup>20</sup> MEZIROW (J), 1985, “Concept and Action in Adult Education”, Adult Education Quarterly, volume 35, Number 3, Spring, pp. 142-151.

Nas sociedades tradicionais a aprendizagem centra-se na aquisição de perspectivas e aptidões necessárias para agir de acordo com os rituais e costumes (*habitus*<sup>21</sup>).

Alterar este quadro normativo reforça a necessidade de examinar criticamente os paradigmas através dos quais fomos ensinados e continuamos a ensinar nas nossas escolas. Este processo exige uma auto-reflexão crítica que tem capacidade para alterar profundamente a forma como entendemos a nossa experiência do mundo, as outras pessoas e nós próprios. Tal aprendizagem transformativa do indivíduo<sup>22</sup> conduz à acção que pode afectar significativamente o carácter das nossas relações interpessoais, das organizações nas quais trabalhamos e nos socializamos e no próprio sistema sociocultural e económico.

#### 4.1. A Transformação ao Nível do *Habitus*

Um dos aspectos mais significativos que tivemos oportunidade de verificar na Escola de Aldeia do Sado foi o da transformação, por parte da professora, das estruturas básicas em que assentava toda a prática lectiva desde a reestruturação dos espaços físicos à introdução de novos produtos facilitadores de aprendizagens significativas para as crianças.

Durkheim, citado por Claude Dubar<sup>23</sup>, referindo-se à importância do *habitus* no processo educativo define educação como “a constituição de um

<sup>21</sup> PERRENOUD (P), 1992, “A Escola e a Mudança”, Lisboa: Escolar Editora, p. 142, referindo-se à construção da realidade considera que é normal que toda a organização sofra uma tensão entre o ideal e a racionalidade - objectivos claros, eficácia, regulação, mudança planificada - e a realidade das práticas e dos funcionamentos dos actores. Estes não são desprovidos de realidade nem de coerência, mas são prisioneiros de múltiplas lógicas, de uma cultura, de um *habitus*, de heranças e de múltiplos constrangimentos.

<sup>22</sup> MEZIRROW (J), 1990, Op. Cit., considera que por Aprendizagem Transformativa deve entender-se o processo de aprendizagem através da autoreflexão crítica que resulta na reformulação de uma perspectiva significativa para permitir uma compreensão mais integrativa da experiência do indivíduo. Esta forma de aprendizagem inclui uma dimensão de acção sobre os conhecimentos.

<sup>23</sup> DUBAR (C), s.d., “La Socialisation: Construction des Identités Sociales et Professionnelles”, Paris: Armand Colin, p. 67.

estado interior e profundo que orienta o indivíduo num sentido definido para toda a vida”. Vários autores têm partilhado desta opinião, no entanto, ela hoje tem pouco sentido devido ao facto de os sistemas educativos gerarem dinâmicas que preconizam uma preparação do indivíduo para os desafios do presente e do futuro através de percursos autoformativos.

Bourdieu<sup>24</sup> define *habitus* como “sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, princípios geradores e organizadores de práticas e de representações”. O mesmo autor considera o *habitus* como um processo de regulação puramente social e quase mágico de socialização uma vez que assegura a adesão subjectiva e a participação activa dos agentes na reprodução da sua posição social<sup>25</sup>.

O projecto educativo de escola permitiu alterar as relações entre a escola e a comunidade envolvente, entre a professora e os alunos e entre a escola e a hierarquia a que está submetida. Esta dimensão interventiva permitiu criar um novo clima educativo e uma identidade própria de escola o que permitiu alterar o *habitus* que condiciona grandemente o funcionamento das escolas perante os desafios que lhe são lançados pelo sistema educativo, principalmente as escolas situadas em meio rural.

O projecto educativo, instrumento de inovação, mudança e transformação, permitiu a esta professora, por um lado, concretizar os aspectos mais significativos do seu percurso autoformativo e por outro reconhecer e consolidar uma maior consciência da apropriação do seu saber e da sua identidade pessoal e profissional, construídos no seu percurso de vida.

O projecto educativo baseia-se na previsão, antecipação, reflexão, avaliação; mas para além de tudo isto ele “é essencialmente volição, isto é, empenhamento da pessoa”<sup>26</sup>. Pelas várias escolas por onde desempenhou

---

<sup>24</sup> BOURDIEU (P), 1980, “Le Sens Pratique”, Paris: Éditions de Minuit, p. 88.

<sup>25</sup> BOURDIEU (P), Op. Cit., p. 97.

<sup>26</sup> BRU (M) et NOT (L), 1987, “Où va la Pédagogie du Projet ?”, Editions Universitaires du Sud, Coll. Recherches et Pratiques Éducatives, p. 249.

funções, esta professora, experimentou diversas situações das quais não chegou a tirar as conclusões desejadas devido à mobilidade e precariedade da sua situação profissional. No entanto, implementou sempre situações de inovação e de mudança do real. Barbier<sup>27</sup> refere-se à importância que tem a experiência de uma primeira mudança que constitui uma acção anterior bem conseguida de transformação do real porque, ela própria, remete para a experiência de uma mudança de si através da mudança do real.

#### 4.2. A Transformação de Perspectivas

Consideramos que na Escola de Aldeia do Sado, como tivemos oportunidade de constatar, na primeira parte deste trabalho, ocorreram mudanças que conduziram à transformação de perspectivas dos diferentes actores envolvidos no processo educativo. Esta transformação de perspectivas verificou-se tanto ao nível da formação de si como da auto-aprendizagem e abrangeu a professora, os alunos, as famílias e a comunidade educativa. Estes diferentes intervenientes passaram a entender o acto educativo e a participação na educação numa dimensão de actores do próprio processo deixando de ser, apenas, espectadores passivos.

No que respeita aos processos de autoformação e (trans)formação, Finger<sup>28</sup> considera que, hoje, não temos outra escolha que não seja a de confiar nas pessoas e na sua (trans)formação para encontrar saídas para as crises. A transformação de perspectivas baseia-se no processo de formação da pessoa que se insere numa sociedade em crise.

Este autor define formação sob duas vertentes: por um lado a noção de perspectiva que está na base de uma “visão do mundo” e de uma certa

---

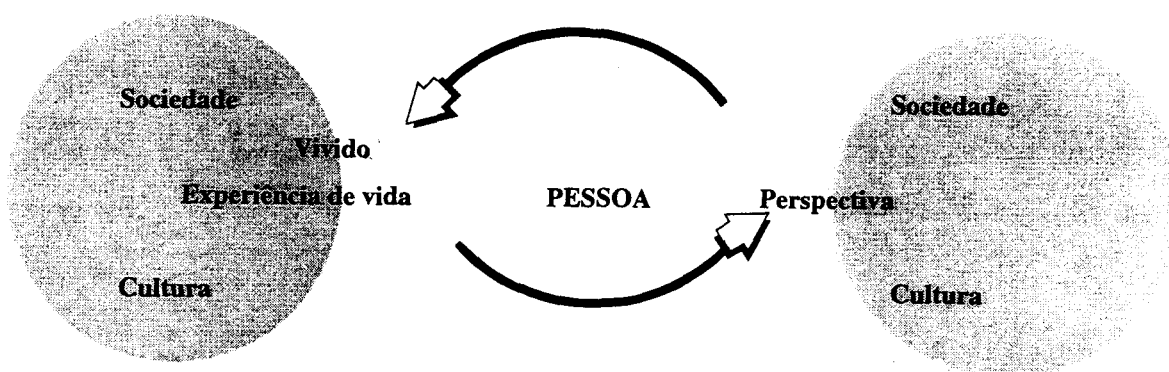
<sup>27</sup> BARBIER (J-M), 1993, “Elaboração de Projectos de Acção e Planificação”, Porto: Porto Editora, p. 48.

<sup>28</sup> FINGER (M), 1989, “Apprendre une Issue: L’Éducation des Adultes à L’Âge de la Transformation de Perspective”, Lausanne: Editions Loisirs et Pédagogie, p. 114.

“maneira de olhar sobre o futuro e sobre o passado”; por outro lado a vertente do vivido e da experiência de vida. Estes conceitos estão ligados entre si e é na sua interacção que se encontra o sentido dos processos de (trans)formação<sup>29</sup>.

Na figura nº 6 podemos observar a forma como a experiência de vida e as perspectivas interagem num quadro onde a pessoa é o centro condicionada pelos aspectos socio-culturais do meio envolvente.

Da interacção entre o vivido, a experiência de vida e a perspectiva resulta a dinâmica da (trans)formação. É através desta dinâmica que se geram novas perspectivas adaptadas ao contexto de trabalho visando dar respostas educativas às necessidades de cada meio envolvente.



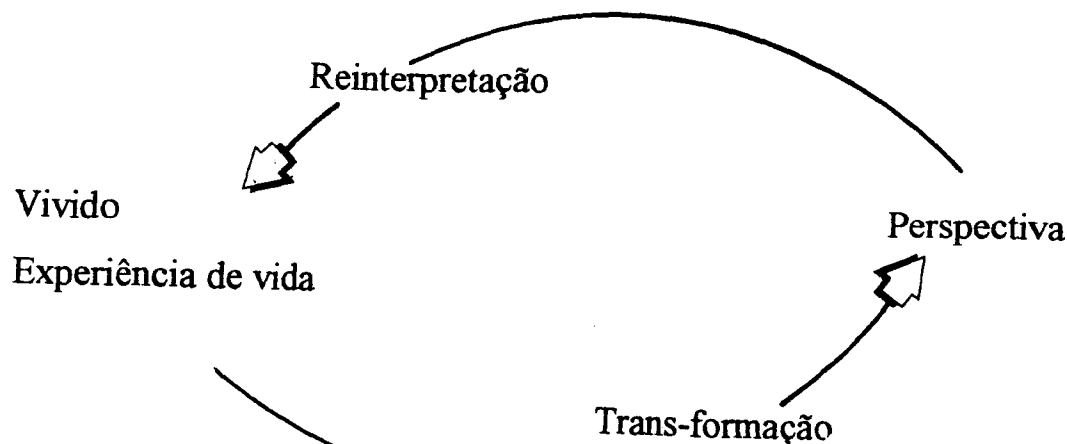
Dinâmica de Autoformação

Figura nº 6 *In* Finger (1989)

Esta dinâmica da formação de si (autoformação) que produz transformações ao nível da pessoa e da formulação de novas perspectivas pode interpretar-se da forma seguinte: se as vivências e as experiências de vida do passado não podem ser modificadas, mas apenas reinterpretadas (em função de novas perspectivas), a perspectiva, pelo contrário, pode transformar-se precisamente em função da reinterpretação do vivido e das experiências de vida<sup>30</sup>.

<sup>29</sup> FINGER (M); 1989, Op. Cit., p. 116.

<sup>30</sup> FINGER (M), 1989, Op. Cit. p., 118.



Processo de Transformação

Figura nº 7 In Finger (1989)

A figura nº 7 representa o processo de transformação pelo qual passou a professora da Escola de Aldeia do Sado, visto que, com base em experiências da sua vida profissional e através da reinterpretação do seu desempenho, nas escolas onde leccionou, foi induzida à formulação de novas perspectivas que visavam dar respostas educativas eficazes ao contexto sociocultural onde desenvolvia o seu trabalho com as crianças.

Esta transformação de perspectivas conduziu a uma intervenção que se baseou na introdução de inovações e mudanças que provocaram rupturas com o *habitus* ao nível profissional (desempenho) e institucional (hierarquia). As relações interpessoais e a intervenção educativa que daqui resultaram, através de “oposições dinâmicas”<sup>31</sup>, basearam-se em lógicas de entropia negativa ou neguentrópicas<sup>32</sup>, contribuíram para fundamentar o trabalho desenvolvido em Aldeia do Sado.

<sup>31</sup> LERBET (G), 1988, “L’Insolite Développement. Vers une Science de L’entre-deux”, Mesonance, p. 177, refere-se às oposições dinâmicas como produtoras de transformação que se baseiam numa dialéctica de entropia homogeneisante e de neguentropia heterogeneisante.

<sup>32</sup> LEGROUX (J), 1981, “De L’Information à la Connaissance”, Mesonance, nº 1, IV, p. 110, define neguentropia como sendo o processo inverso à entropia, a neguentropia traduz-se pelo aumento do potencial energético.

LERBET (G), 1984, “Approche Systémique et Production de Savoir”, Mesonance, p. 40, considera que neguentropia é etimologicamente o oposto da entropia: nég-u-entropie. O conceito de neguentropia consiste numa visão termodinâmica de toda a regeneração, produção e reprodução do organismo.

Lerbet<sup>33</sup> considera que uma das características principais da neguentropia é a sua inversão à degradação dos sistemas. A neguentropia traduz-se por um ganho em complexidade organizativa e/ou informações. Nesta linha de pensamento Morin<sup>34</sup> considera que uma organização é neguentrópica se for dotada de virtudes organizativas, as quais em última análise, necessitam de uma elipse recursiva produtora de si. O conceito de neguentropia, assim entendido, consiste numa visão termodinâmica de toda a regeneração, produção e reprodução de organização.

Consideramos que foi com base nestas dinâmicas neguentrópicas que a professora da Escola de Aldeia do Sado conseguiu envolver toda a comunidade educativa através da produção de uma organização própria da instituição escolar cuja lógica de funcionamento assentou em experiências adquiridas ao longo do seu percurso autoformativo.

#### **4.2.1. A Aprendizagem Transformativa**

Um aspecto significativo do processo de transformação verificado em Aldeia do Sado prende-se com os elevados índices de sucesso verificados e com a dimensão qualitativa das aprendizagens dos diferentes intervenientes no acto educativo. Estas aprendizagens provocaram transformações a diferentes níveis pelo significado que tiveram naquele contexto socio-educativo.

A dimensão de actores do processo educativo foi adquirida através de uma participação activa ao nível de aprendizagens significativas e da interacção entre os agentes educativos envolvidos no processo.

As aprendizagens basearam-se numa lógica auto-construtiva na qual cada actor se torna cada vez mais autónomo e responsável. Mezirow designa

---

<sup>33</sup> LERBET (G), 1981, "Une Nouvelle Voie Personnaliste: Le Systeme-Personne", Mesonance, p. 81.

<sup>34</sup> MORIN (E), 1977, "O Método, A Natureza da Natureza", Paris: Seuil, p. 292.



esta forma de aprendizagem como “aprendizagem transformativa”<sup>35</sup> e considera que esta aprendizagem exige interação com os outros para identificar perspectivas alternativas, providenciar apoio emocional durante o processo de transformação, analisar a própria interpretação do indivíduo e da sua situação com base em diferentes pontos de vista, identificar os seus dilemas como uma experiência partilhada e negociável e para providenciar modelos paradigmáticos que permitam funcionar numa nova perspectiva, facilitando a aprendizagem.

Esta tipologia de aprendizagem inovadora é indispensável para encarar os desafios do mundo moderno. Botkin considera que “o tipo de aprendizagem que pode trazer mudança, renovação, reestruturação e reformulação de problemas é um tipo de aprendizagem que dá maior ênfase à criação de valores do que à conservação de valores”<sup>36</sup>.

As diferentes teorias de transformação da educação têm como foco central a compreensão da natureza das “perspectivas significativas”<sup>37</sup> e de como elas podem ser alteradas para permitir novas possibilidades de estabelecer significados e valores.

Mezirow<sup>38</sup> considera que construir o significado significa entender o sentido da experiência, construir uma interpretação da mesma. Quando usamos esta interpretação para conduzir a uma tomada de decisão ou acção, o significado torna-se aprendizagem.

Através da reflexão crítica somos conduzidos a construções pessoais de perspectivas significativas. As perspectivas significativas referem-se à estrutura de pressupostos dentro dos quais são assimiladas novas experiências

---

<sup>35</sup> MEZIROW (J), 1990, Op. Cit., p. xiv.

<sup>36</sup> BOTKIN (J. W), 1979, “No Limits to Learning: Bridging the Human Gap. A Report to the Club of Rome”, New York: Pergamon Press, pp. 10-11.

<sup>37</sup> MEZIROW, 1990, Op. Cit., Define perspectivas significativas como sendo a estrutura de pressupostos que constitui um quadro de referência para interpretar o significado de uma experiência.

<sup>38</sup> MEZIROW (J), 1990, “Fostering Critical Reflection in Adulthood: How Critical Reflection Triggers Transformative Learning”, San Francisco: Jossey-Bass Publishers, pp. 1-20.

e transformadas pela experiência passada durante o processo de interpretação<sup>39</sup>.

As perspectivas significativas são formas distintas através das quais cada indivíduo interpreta o significado das suas próprias experiências e formula critérios para construir juízos de valor. Normalmente, novas perspectivas significativas provocam constrangimentos nos actores educativos e são acompanhadas por dilemas que geram pressão e ansiedade e que conduzem a uma mudança de perspectiva.

Uma nova perspectiva significativa interage com o pensamento, o sentimento e a vontade. Envolve vermo-nos a nós próprios e aos nossos papéis e relacionamentos de forma consistente e coerente, uma forma que irá ditar prioridades na acção. As perspectivas significativas são mais do que uma forma de ver; são propostas para experienciar a nossa vida que envolvem uma decisão para agir<sup>40</sup>.

A aprendizagem transformativa que é construída com base nas perspectivas significativas e na reflexão conduz o indivíduo a tomar consciência da sua própria história de vida e a revivê-la nos seus aspectos mais significativos. Neste processo a interacção, o diálogo e a forma como nos vemos a nós próprios e aos outros assumem um papel de grande importância na construção das aprendizagens transformativas.

---

<sup>39</sup> MEZIROW (J), Idem.

<sup>40</sup> MEZIROW (J), 1978, "Perspective Transformation", Adult-Education, Vol.XXVIII, N° 2, pp. 100-110.

## 5. AS HISTÓRIAS DE VIDA NO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO

As histórias de vida são, hoje, um instrumento muito importante do método biográfico ao nível da interpretação dos percursos autoformativos e dos processos transformativos.

As histórias de vida através de uma reflexão crítica sobre as experiências de vida e as vivências de cada sujeito permitem uma tomada de consciência que possibilita a transformação de perspectivas e a introdução de aprendizagens transformativas.

Um elevado número de pessoas tem vindo a utilizar as histórias de vida como instrumento privilegiado da autoformação<sup>41</sup>. Pineau<sup>42</sup> considera que são um meio para realizar um processo autoformativo de construção de si.

As histórias de vida referem-se a uma prática de reapropriação e de tomada de consciência do seu próprio processo de formação, pelo sujeito, através de uma auto e/ou co-análise da sua história pessoal de formação<sup>43</sup>. Os percursos autoformativos e as aprendizagens transformativas resultam dos processos de análise reflexiva sobre as histórias de vida.

Dominicé<sup>44</sup> considera a história de vida como uma ferramenta para a reflexão crítica sobre pesquisa empírica. Esta metodologia abre uma nova perspectiva epistemológica devido ao lugar dado ao sujeito na construção do seu próprio conhecimento, “se cada indivíduo é a reapropriação singular de uma universalidade social e histórica, podemos vir a conhecer a esfera social na base da especificidade irreduzível de uma prática individual”<sup>45</sup>.

<sup>41</sup> PINEAU (G) et LE GRAND (J-L), 1993, “Les Histoires de Vie”, Paris: PUF, p. 93.

<sup>42</sup> PINEAU (G), 1983, “Produire as Vie: Autoformation et Autobiographie”, Québec: Edilig, p. 184.

<sup>43</sup> GALVANI (P), 1991, “Autoformation et Fonction de Formateur”, Lyon: Chronique Sociale, p. 35.

<sup>44</sup> DOMINICÉ (P), 1990, “Composing Education Biographies: Group Reflection Through Life Histories”, in MEZIROW (J), “Fostering Critical Reflection in Adulthood”, San Francisco: Jossey-Bass Publishers, pp. 194-212.

<sup>45</sup> FERRAROTTI (F), 1983, “Histoire et Histoire de Vie”, Paris: Librairie les Méridiens, p. 142.

É esta dimensão que possibilita a cada sujeito a construção da sua identidade e uma maior consciência de si enquanto actor social que intervém em contextos sociais diferenciados. Através desta construção de si, o sujeito, adquire novas aprendizagens significativas que lhe permitem transformar as suas perspectivas e intervir com maior eficácia.

As histórias de vida são neste processo um instrumento fundamental devido ao facto de possibilitarem uma aprendizagem, reorganização e enriquecimento dos conhecimentos que cada sujeito já possui. Dominicé<sup>46</sup> considera que as aprendizagens transformativas ocorrem no contexto global da história de vida de cada sujeito, na qual estão profundamente enraizadas, permitindo a transformação de modelos, valores e conhecimentos através da reflexão crítica.

---

<sup>46</sup> DOMINICÉ (P), 1990, Idem.

## CONCLUSÃO

Neste terceiro capítulo do nosso trabalho de investigação tivemos oportunidade de abordar, em termos teóricos, os aspectos que consideramos mais significativos num processo de transformação do contexto educativo ao nível de escolas situadas em meio rural.

Constatámos que a escola, enquanto instrumento do sistema educativo, é um espaço de excelência para a introdução de mudanças e produção de inovações. Compete ao professor implementar dinâmicas que conduzam ao sucesso dos diferentes actores intervenientes no acto educativo através de projectos educativos que dêem respostas adequadas às necessidades de cada escola.

A construção da mudança através da introdução de inovações produz transformações ao nível das perspectivas dos actores educativos através de aprendizagens transformativas que estes vão realizando nos contextos escolares onde se inserem.

Estas dinâmicas pressupõem por parte dos professores uma atitude diferente que conduz a transformações ao nível do *habitus*. Estas transformações baseiam-se numa ruptura com a burocracia institucionalizada e com os hábitos costumes e valores nos quais a escola tradicional fundamenta a sua existência.

Pressupõem, também, estas dinâmicas, uma transformação ao nível das perspectivas significativas que se baseiam em aprendizagens significativas e produzem alterações significativas no funcionamento da escola no domínio das metodologias de aprendizagem, da participação dos actores educativos e da reflexão crítica.

As histórias de vida são o instrumento privilegiado para permitir uma reflexão crítica sobre as experiências de vida e as vivências de cada sujeito no sentido de o conduzir a uma tomada de consciência a qual

possibilita a introdução de aprendizagens transformativas e a consequente transformação de perspectivas significativas.

## CONCLUSÃO DA TERCEIRA PARTE

Na terceira parte deste nosso trabalho de investigação, que se encontra estruturada em três capítulos, procurámos analisar os aspectos mais significativos que contribuem para a formação do sujeito (professor) e a forma como eles determinam a construção pessoal dos percursos autoformativos. Procurámos, numa fase posterior, compreender, de que modo os modelos de formação contínua e os percursos autoformativos implicam transformações no contexto escolar e nos actores educativos. Considerámos como instrumento metodológico privilegiado, para realizar estas abordagens, as histórias de vida.

Tivemos oportunidade de concluir que existe uma excessiva centralização de toda a estrutura hierárquica do ensino que condiciona sobremaneira a autonomia e a cultura profissional dos professores, nomeadamente em zonas rurais. Esta situação conduz à precariedade das condições de trabalho, à ausência de incentivos e a níveis de qualidade de desempenho muito baixos por parte dos docentes, principalmente os que desempenham funções em meio rural. Neste sentido a professora da escola de Aldeia do Sado é uma rara excepção.

Podemos concluir que os modelos de oferta de formação nem sempre são compatíveis com as reais necessidades formativas dos professores o que condiciona a viabilização dos projectos pessoais de construção de si.

Constatámos que a valorização dos percursos pessoais de formação integrados na formação contínua de professores contribui para a construção da sua identidade pessoal e profissional. Este processo permite, aos professores, a gestão do seu próprio modelo formativo e a construção do seu percurso autoformativo visando dar respostas educativas compatíveis com as necessidades e exigências do meio.

Nesta perspectiva podemos concluir que a escola se assume como o espaço privilegiado para a formação contínua de professores e para a construção dos seus percursos autoformativos.

Concluimos que os percursos autoformativos se constroem e validam através das interacções que o sujeito em autoformação desenvolve com os outros (heteroformação) e com as coisas e o mundo (ecoformação). É nesta abordagem tridimensional (autoformação, heteroformação, ecoformação) que o sujeito desenvolve e implementa o seu projecto pessoal e profissional e estrutura a sua identidade e o seu percurso autoformativo.

Constatámos que as dinâmicas em que se baseiam os percursos autoformativos preconizam, em escolas isoladas do meio rural, a introdução de mudanças e a consequente produção de inovações. Estas produzem transformações ao nível do contexto educativo e das perspectivas dos actores que compõem a comunidade educativa.

Tivemos oportunidade de concluir que as histórias de vida são o processo metodológico adequado para analisar as dinâmicas e as interacções em que se baseia este processo de transformações.

Consideramos que o processos de transformação verificados na Escola de Aldeia do Sado (ao nível do contexto/habitus) e na sua professora (ao nível das perspectivas/transformação) que enquadram nesta lógica de construção dos percursos autoformativos e da introdução de mudanças e produção de inovações.



**QUARTA PARTE**

**O PERCURSO AUTOFORMATIVO E O PROCESSO DE  
TRANSFORMAÇÃO NA HISTÓRIA DE VIDA DE  
VITORINA PRAZERES**

## • Introdução à Quarta Parte

Nesta quarta, e última, parte do nosso trabalho de investigação procederemos ao tratamento e análise dos dados, por nós, recolhidos através das entrevistas realizadas à professora da Escola de Aldeia do Sado.

Através da análise do discurso da narradora inscrito nas entrevistas que anexamos (Anexo IV) procuraremos compreender o percurso de vida de Vitorina Prazeres numa perspectiva autoformativa. Para o efeito elaboraremos quadros de análise que nos possibilitem a interpretação dos acontecimentos e acções mais significativos da sua vida.

Pretendemos, nesta parte do nosso trabalho de investigação, compreender, através da análise do seu percurso pessoal de vida, de que forma o seu percurso autoformativo implicou mudanças em si, nos alunos e na comunidade educativa de Aldeia do Sado.

Procuraremos compreender as incidências do seu percurso autoformativo na introdução de inovações e mudança e nas transformações que ocorreram em Aldeia do Sado.

Esta parte do nosso trabalho é composta por cinco capítulos.

O primeiro capítulo reporta-se à justificação da metodologia a utilizar neste estudo.

O segundo capítulo refere-se pertinência da escolha da narradora, à recolha e tratamento de dados e à constituição do corpus.

No terceiro capítulo analisaremos o percurso de vida de Vitorina Prazeres.

No quarto capítulo, através da estruturação do percurso de vida da narradora, tentaremos estruturar e compreender o seu percurso autoformativo.

No quinto capítulo tentaremos compreender as relações entre a autoformação e o processo de transformação através da análise qualitativa da sua história de vida.

Após a análise dos resultados tiraremos as necessárias conclusões e apresentaremos as recomendações que possam ser pertinentes para futuros trabalhos nesta linha de investigação qualitativa.

# **CAPÍTULO I**

## **METODOLOGIA**

### **• Nota Introdutória**

Visando constituir um corpo que permita investigar o objecto de estudo deste nosso trabalho de investigação consideramos que o método biográfico se apresenta como o mais adequado, através das metodologias qualitativas nas quais se baseia. Pretendemos através da análise dos aspectos significativos da história de vida de Vitorina Prazeres compreender a forma como se construiu o seu percurso autoformativo e as incidências deste nos processos de transformação verificados na professora e na Escola de Aldeia do Sado.

Neste primeiro capítulo da terceira parte deste trabalho de investigação faremos referência aos aspectos que se prendem com a escolha da narradora e com a pertinência da nossa escolha.

Estabeleceremos um enquadramento da metodologia a utilizar nos aspectos mais significativos da sua evolução.

### **1. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

Visando na melhor compreensão dos procedimentos metodológicos a adoptar estabelecemos um enquadramento da metodologia de investigação deste trabalho.

Começamos por uma abordagem às metodologias qualitativas nos seus aspectos históricos e paradigmáticos o que permitirá um melhor entendimento da validade e pertinência do recurso ao método biográfico para este trabalho de investigação.

## 1.1. Metodologias Qualitativas: História

Para o estudo investigativo da nossa problemática consideramos que a metodologia adequada é a metodologia qualitativa da qual vamos descrever e caracterizar os seus aspectos mais importantes.

A observação descritiva, as entrevistas e outras formas qualitativas de registo de informação são bastante antigas. No entanto, só a partir do século XIX é que começa a ser conscientemente utilizada na investigação social.

Até ao século XVIII valorizou-se muito pouco a descrição e análise da vida dos mais desfavorecidos em termos sociais. As obras de Rousseau preconizam já uma revolução social que começará a produzir efeitos com a Revolução Francesa.

A partir de inícios do século XIX cresce o interesse pela vida do mundo dos pobres especialmente do mundo rural.

Durante todo o século XIX proliferam as descrições de viagens principalmente as que relatavam aspectos da vida dos povos que habitavam as colónias europeias no ultramar. Neste contexto emerge a **antropologia** com a qual se passa a dar importância científica ao estudo destes grupos sociais e às tribos desconhecidas até então. Através da descrição monográfica destes grupos surge a **etnografia**.

Em 1922 Malinowski deu um grande contributo à antropologia social pela descrição das sociedades primitivas da Nova Guiné onde referia comportamentos explícitos e inferências sobre o conhecimento cultural implícito (crenças) que os indígenas eram incapazes de expressar. O método de investigação era a observação participante e a entrevista em profundidade.

Freud defendeu a teoria de que as pessoas sabem muito mais do que aquilo que são capazes de expressar. A psicanálise é uma forma de entrevista em profundidade para chegar ao inconsciente, o qual constitui uma fonte de conhecimento que permite interpretar aspectos não manifestos da mente.

A teoria social alemã distinguiu ciências sociais de ciências humanas considerando que os métodos das ciências humanas deveriam ser hermenéuticos ou interpretativos. A sua posição viria a ser adoptada pela *fenomenologia* de Husserl, pela *sociologia* de Max Weber e pelo *materialismo* histórico e dialéctico de Karl Marx. Um dos pontos fundamentais do marxismo é o conceito de consciência social: a concepção de si mesmo e do mundo está profundamente condicionada pelas circunstâncias. A ciência social alemã põe ênfase no "ponto de vista do actor"<sup>1</sup>. A fenomenologia está na origem da investigação qualitativa.

A teoria social francesa com Comte e Durkheim seguia uma direcção mais próxima das ciências sociais, uma abordagem metodológica mais quantitativa.

Podemos, então, considerar que a investigação qualitativa tem as suas origens na antropologia, procura uma compreensão holística, não traduzível em termos matemáticos, pondo a ênfase na profundidade. Por outro lado a investigação quantitativa tem as suas origens na sociologia e nas ciências físico-naturais, parcealiza a realidade para facilitar a análise e baseia-se em estudos extensivos sobre amostras representativas de sujeitos.

Margaret Mead durante os anos vinte realizou estudos antropológicos em Samoa, que podem considerar-se como a primeira aplicação da etnografia ao campo educativo fora do contexto escolar.

O uso de métodos qualitativos divulgou-se, nos Estados Unidos, entre 1910 e 1940 através da Escola de Chicago com estudos realizados em sociologia urbana, em histórias de vida de criminosos e de delinquentes juvenis e em estudos etnográficos sobre imigrantes.

Nos anos 60 realizam-se várias investigações com recurso às metodologias qualitativas nos EUA e em Inglaterra.

---

<sup>1</sup> BISQUERRA ( R), 1989, "Metodos de Investigacion Educativa", Barcelona: CEAC, p. 255.

## 1.2. Metodologias Qualitativas: Paradigmas

Erickson não estabelece diferenças entre investigação qualitativa e investigação interpretativa e considera que o facto de a investigação pode ser classificada de "interpretativa ou de qualitativa provém mais da sua orientação fundamental, do que dos procedimentos que ela utiliza. Uma técnica de pesquisa não pode constituir um método de investigação"<sup>2</sup>.

Este autor identifica dois tipos de abordagem da investigação em educação: a abordagem positivista/behaviorista e a abordagem interpretativa que considera como paradigmas em virtude de pertencerem a programas de investigação diferentes. Considera que existe descontinuidade e conflito entre as duas abordagens e que apesar da rivalidade teórica e ontológica entre os dois paradigmas, um não substitui o outro, havendo uma tendência para que coexistam<sup>3</sup>.

O paradigma positivista "pressupõe uma uniformidade de relações entre a forma do comportamento e o seu significado, de modo que o observador pode reconhecer o significado de um comportamento sempre que este se produz"<sup>4</sup>.

Herman<sup>5</sup> aponta as seguintes características do positivismo:

a) fenomenalismo - o mundo social é inacessível na sua essência; só o mundo dos factos é cientificamente analisável:

b) objectivismo - o mundo subjectivo, o da consciência, da intuição e dos valores, escapa, como tal, à ciência;

<sup>2</sup> ERICKSON (F), 1986, "Qualitative Methods in Research on Teaching", in Wittrock, (M: C), "Handbook of Research on Teaching", New York: MacMillan, pp. 119-161, p. 120.

<sup>3</sup> Contrariamente aos pressupostos defendidos por Kuhn (1983: p32) ao considerar que "A passagem de um paradigma a outro por intermédio de uma revolução representa o modelo normal de desenvolvimento de uma ciência adulta".

<sup>4</sup> ERICKSON (F), 1986, Op. Cit. p, 132.

<sup>5</sup> HERMAN (J), 1983, "Les Langages de la Sociologie", Paris: PUF, p. 10.

c) empirismo - a observação exterior, o teste empírico objectivo, é o único guia das teorias científicas, sendo a compreensão e a introspecção rejeitadas como métodos não passíveis de controlo;

d) nomotetismo - a noção de lei geral encontra-se no centro do programa positivista, modelo simples e eficaz que justifica uma classe determinada de fenómenos;

e) previsionismo - o conhecimento das estruturas essenciais e das causas fundamentais e finais é ilusório. O sinal de um conhecimento verdadeiro é a sua capacidade de prever acontecimentos que pertencem à esfera da pertinência das leis que ele estabeleceu.

O paradigma interpretativo é definido por Erickson como "uma acção que abrange o comportamento físico e ainda os significados que lhe atribuem o actor e aqueles que interagem com ele. O objecto da investigação social interpretativa é a acção e não o comportamento"<sup>6</sup>. O trabalho do investigador centra-se na variabilidade das relações comportamento/significado consoante a identidade social e o estatuto dos actores e visa, ao nível teórico, a descoberta de esquemas específicos da identidade social de um dado grupo. O mesmo autor considera que a investigação interpretativa se baseia "na relação entre as perspectivas dos actores e as condições ecológicas da acção na qual se encontram implicados"<sup>7</sup>.

Erickson<sup>8</sup> considera três aspectos de relevante interesse no que respeita à investigação interpretativa no campo da educação:

1. A natureza da sala de aula como um meio social e culturalmente organizado para a aprendizagem;
2. A natureza do ensino como um, mas somente um, aspecto do meio da aprendizagem;

---

<sup>6</sup> ERICKSON (F), 1986, Op. Cit. p. 127.

<sup>7</sup> IDEM.

<sup>8</sup> IBIDEM, p. 120.



2. A natureza (e o conteúdo) das perspectivas-significados do docente e do discente como componentes intrínsecos do processo educativo.

Refere, ainda, que estes centros de interesse permitiram produzir conhecimentos que dariam resposta às seguintes necessidades:

a) a necessidade de contar com a *invisibilidade da vida quotidiana*. Com efeito, o quotidiano escapa-se-nos frequentemente por ser demasiado familiar ou por apresentar contradições que o tornam difícil de enfrentar. A investigação interpretativa permite um distanciamento ao tornar estranho aquilo que é familiar e ao explicitar o que está implícito: «o lugar comum transforma-se em problemática»;

b) a necessidade de compreender situações particulares por meio de uma documentação baseada em *pormenores concretos da prática*;

c) a necessidade de ter em consideração os *significados* que os acontecimentos adquirem para as pessoas de um dado meio: «acontecimentos aparentemente idênticos podem possuir significados diferentes consoante os meios»;

d) a necessidade de compreender, de modo comparativo, *diferentes níveis de uma mesma organização social* (de ensino/de aprendizagem). A compreensão de uma organização estudada a nível local pode ser desenvolvida pelo estabelecimento de uma relação com elementos (dessa mesma organização) pertencentes a um nível mais alargado de realidade que vai permitir, desse modo, identificar as suas condições «contextuais» de existência;

e) A necessidade de compreender uma *organização local para além das suas condições particulares* de existência, por meio da sua comparação com outras entidades locais similares; será, então, possível «fazer a distinção entre os traços aparentemente característicos de um meio e os seus traços autenticamente característicos».

## 2. O MÉTODO BIOGRÁFICO

Os debates em torno da utilização do método biográfico nas ciências de educação e na formação de adultos são relativamente recentes. No entanto, esta perspectiva metodológica começa a desenhar-se em fins do século XIX na Alemanha, como alternativa à sociologia positivista, vindo a ser aplicada pela primeira vez de forma sistemática pelos sociólogos americanos da "Escola de Chicago" nos anos vinte e trinta do presente século.

Várias foram as polémicas epistemológicas e metodológicas no decurso da evolução histórica do método biográfico por oposição às práticas positivistas das ciências da educação. A luta pelo reconhecimento científico do método biográfico mantém-se viva no campo das ciências de educação nomeadamente no campo da sociologia.

Ferrarotti<sup>9</sup> refere-se aos debates que marcaram a consolidação da biografia como método autónomo da investigação em ciências de educação. Para este autor é necessária uma renovação metodológica, tornada inevitável pela crise generalizada dos instrumentos heurísticos da sociologia, que assegure a construção de métodos de investigação que possibilitem um novo conhecimento sobre o homem social: "Se nós somos, se todo o indivíduo, a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma praxis individual"<sup>10</sup>.

A introdução do método biográfico no domínio das ciências de educação "não provocou grandes debates teóricos e epistemológicos; menos impregnadas do que as outras ciências sociais por uma perspectiva positivista, as ciências de educação compreenderam de modo algo intuitivo a importância

---

<sup>9</sup> FERRAROTTI (F), 1988, "Sobre a Autonomia do Método Biográfico", in Nóvoa (A) e Finger (M), "O Método Autobiográfico e a Formação", Lisboa: DRH/Ministério da Saúde, pp. 17-34.

<sup>10</sup> FERRAROTTI (F), 1988, Op. Cit. pp. 26-27.

do **método biográfico**, que se veio a revelar não apenas um **instrumento de investigação**, mas também (e sobretudo) um **instrumento de formação**"<sup>11</sup>.

Uma das principais características do método biográfico reside na forma como valoriza particularmente os processos pelos quais as pessoas se formam. "O método biográfico constitui uma abordagem que possibilita ir mais longe na investigação e na compreensão dos processos de formação e dos sub-processos que o compõem"<sup>12</sup>.

Josso<sup>13</sup> formula diferentes níveis de reflexão sobre a formação do sujeito e o sujeito da formação.

O método biográfico ao valorizar os processos de formação e a totalidade da história de vida de um sujeito permite considerar um conjunto alargado de elementos formadores e possibilita que cada indivíduo compreenda a forma como se apropriou destes elementos formadores. O método biográfico permite que cada pessoa identifique a sua própria história de vida<sup>14</sup>.

Dominicé<sup>15</sup> sublinha a importância da escola e da vida profissional como um tempo relacional da história de vida onde a formação se modela através de uma socialização inseparável das aquisições escolares e dos efeitos da formação contínua.

O método biográfico permite um melhor conhecimento dos momentos e dos factos de um processo de autoformação onde a pessoa que se implica numa abordagem deste género está inevitavelmente a desencadear um processo de autoformação.

<sup>11</sup> Nóvoa (A) e Finger (M), 1988, "O Método Autobiográfico e a Formação", Lisboa: DRH/Ministério da Saúde, p. 12.

<sup>12</sup> IDEM, p. 13.

<sup>13</sup> JOSSO (C), 1988, "Da Formação do Sujeito ... Ao Sujeito da Formação", in Nóvoa (A) e Finger (M), "O Método Autobiográfico e a Formação", Lisboa: DRH/Ministério da Saúde, pp. 35-50.

<sup>14</sup> NOVOA (A) e FINGER (M), 1988, Op. Cit. p. 13.

<sup>15</sup> DOMINICÉ (P), 1988, "O Processo de Formação e Alguns dos seus Componentes Relacionais", in Nóvoa (A) e Finger (M), "O Método Autobiográfico e a Formação", Lisboa: DRH/Ministério da Saúde, pp. 51-61.

Pineau<sup>16</sup> refere-se à importância do método biográfico na autoformação através das histórias de vida considerando que "Depois do primeiro período paleo-cultural da heteroformação, que quis impor-se como a totalidade da formação, parece despontar actualmente a idade neo-cultural da autoecoformação, que **faz do processo de formação um processo permanente, dialéctico e multiforme**".

Nóvoa<sup>17</sup> a partir do conceito de autoformação participada considera que as histórias de vida se constroem numa perspectiva retroactiva (do presente para o passado) e procuram projectar-se no futuro; a formação deve ser entendida como uma tomada de consciência reflexiva (presente) de toda uma trajectória de vida percorrida no passado.

Finger<sup>18</sup> considera que o método biográfico valoriza uma compreensão que se desenrola no interior da pessoa, sobretudo em relação a vivências e a experiências que tiveram lugar no decurso da sua história de vida. Este saber reflexivo e crítico insere-se em processos de tomada de consciência que têm um objectivo emancipador para a pessoa e para a sociedade, pois é através deles que a pessoa atribui um sentido às suas próprias vivências e experiências, assim como às informações que lhe vêm do exterior. Estes processos de tomada de consciência são constitutivos da pessoa.

<sup>16</sup> PINEAU (G), 1988, "A Autoformação no Decurso da Vida: Entre a Hetero e a Ecoformação", in Nóvoa (A) e Finger (M), "O Método Autobiográfico e a Formação", Lisboa: DRH/Ministério da Saúde, pp. 63-78, p. 76.

<sup>17</sup> NÓVOA (A), 1988, "A Formação tem de Passar por Aqui: As Histórias de Vida no Projecto Prosalus", in Nóvoa (A) e Finger (M), "O Método Autobiográfico e a Formação", Lisboa: DRH/Ministério da Saúde, pp. 107-130.

<sup>18</sup> FINGER (M), 1988, "As Implicações do Método Biográfico", in Nóvoa (A) e Finger (M), "O Método Autobiográfico e a Formação", Lisboa: DRH/Ministério da Saúde, pp. 84-85.

## CONCLUSÃO

Através da abordagem teórica realizada podemos concluir que a metodologia que melhor se adapta ao nosso trabalho de investigação é a que se enquadra nas Histórias de Vida. Esta metodologia assenta no Método Biográfico que se baseia nas metodologias qualitativas de investigação e análise.

A análise de conteúdo é o procedimento adequado para a interpretação dos dados em estudos desta natureza.

A constituição do *corpus*, através de registos face-a-face, assume uma dimensão de grande importância na reconstituição do passado para a análise de momentos significativos dos percursos pessoais de vida.

## CAPÍTULO II

### CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

#### 1. A ESCOLHA DA NARRADORA

Um dos aspectos determinantes no uso do método biográfico prende-se com a escolha dos narradores.

Pelas razões apontadas na primeira parte, deste nosso trabalho, considerámos relevante analisar os pressupostos que deram origem às ocorrências verificadas na Escola de Aldeia do Sado. Sendo a professora a protagonista principal deste *anormal* fenómeno de sucesso educativo tornou-se claro, para nós, a importância que teria o seu testemunho para a compreensão das ocorrências verificadas e dos pressupostos nos quais assentou.

Visando constituir o “corpus” do nosso trabalho de investigação considerámos determinante a narração dos aspectos mais significativos da história de vida da professora Vitorina Prazeres, na sua dimensão autoformativa, sem os quais não seria possível atingir os objectivos desta investigação<sup>1</sup>.

Neste sentido estabelecemos os contactos necessários com a professora da Escola de Aldeia do Sado no sentido de explicitar a natureza do trabalho a desenvolver e os objectivos que presidiam à sua elaboração.

---

<sup>1</sup> CHEVALIER (Y), 1989, “Analyse Sociologique” in *Histoires de Vie*, Tome 2, Paris: L’Harmattan, pp. 65-74, p. 71, afirma que é necessário que as pessoas tenham uma história de vida para contar e que esta seja pertinente em função dos objectivos da investigação.

## 1.1. O Contrato

Na sequência de um primeiro encontro, previamente marcado, onde foram abordadas as linhas gerais do trabalho de investigação a realizar e a sequência que haveria em relação à investigação, por nós, anteriormente realizada na Escola de Aldeia do Sado estabeleceu-se, por comum acordo, uma futura data para realizar a primeira entrevista.

Neste primeiro encontro, realizado num gabinete da Delegação Escolar, foram apresentados os objectivos do trabalho e a metodologia a adoptar para a recolha de dados. Apesar da disponibilidade e interesse demonstrados verificou-se, por parte da narradora, alguma hesitação em participar devido a problemas de saúde. Este problema acabou por ser ultrapassado através de uma outra reunião em casa da professora após um período de reflexão.

Depois de estabelecido, entre investigador e narradora, o procedimento a adoptar ficou acordado que as entrevistas se realizariam em casa da professora e que seriam realizadas tantas quantas as necessárias.

Realizaram-se três entrevistas com uma duração total de tempo de cinco (5) horas e trinta (30) minutos. Numa perspectiva de valorizar o face-a-face utilizámos o magnetofone para registar a comunicação oral e espontânea da nossa interlocutora.

Depois de realizadas as entrevistas e transcrito todo o discurso da narradora, este foi lido pelo investigador e pela interlocutora, tal como ficara acordado.

## 2. O CORPUS

*Corpus* pode definir-se como o conjunto de documentos que contêm dados recolhidos sobre os quais se pode proceder à análise de conteúdo<sup>2</sup>.

O corpus, deste nosso trabalho de investigação é constituído pela transcrição do discurso da narradora (Anexo IV).

A questão central do nosso trabalho de investigação era saber quais os factores que poderiam justificar os elevados índices de sucesso escolar e as transformações verificadas em Aldeia do Sado pelo do desempenho da professora e em que medida é que este fenómeno poderia ser compreendido através da análise do percurso autoformativo inscrito em aspectos significativos da sua história de vida.

As questões colocadas procuraram encontrara respostas para compreender como é que o processo se desenvolveu em Aldeia do Sado; como é que aspectos da sua vida pessoal e profissional determinaram a sua acção como professora e o seu percurso autoformativo; em que medida o seu percurso de autoformação contribuiu para as transformações verificadas; quais os aspectos mais significativos da vida que a conduziram ao que é hoje.

### 2.1. Recolha de dados

Os dados recolhidos através de descrições orais (obtidos pelas entrevistas realizadas) referentes à história de vida desta professora darão preferência na sua análise aos aspectos mais marcantes do percurso de formação pessoal e profissional.

---

<sup>2</sup> BARDIN (L), 1988, "Análise de Conteúdo", Lisboa: Edições 70, p. 96. MUCHIELLI (R), 1988, "L'Analyse de Contenu. Des Documents et des Communications", Paris: Les Éditions ESF, p. 38. MUCHIELLI (R), 1988, "L'Analyse de Contenu. Des Documents et des Communications", Paris: Les Éditions ESF, p. 38.



Há uma dinâmica pessoal na professora que se traduz numa história de vida à qual nós vamos procurar dar sentido visando tornar a professora consciente da importância que acontecimentos, factos significativos, épocas e tendências, tiveram no seu desempenho profissional, nas mudanças ocorridas e nas transformações produzidas.

O sujeito centro de dinâmicas, tem uma dinâmica própria que por vezes não é considerada e que pode explicar muitas das dinâmicas sociais e permitir estabelecer relações entre dinâmicas pessoais e dinâmicas sociais.

As entrevistas realizadas à professora de Aldeia do Sado visam permitir compreender, através dos dados recolhidos, os aspectos significativos da construção do seu percurso autoformativo e a forma como este contribuiu para inovar as atitudes pedagógicas que produziram transformações naquele contexto educativo.

Faremos uma recolha de dados disponíveis que possam permitir compreender e avaliar as mudanças produzidas no meio e nos outros actores do contexto social em que a escola se inscreve.

Haverá que considerar para além da dinâmica da professora a dinâmica dos indivíduos que estão para além dela e que podem inclusivamente ser de sentido contrário. Consideramos que é através de interferências e de trocas sinérgicas que diferentes grupos dinâmicos provocam desenvolvimento e transformações.

No que respeita à atitude do investigador procurámos manter uma atitude de implicação e distanciamento, tal como sugere Dominicé<sup>3</sup> para uma investigação através de uma abordagem biográfica.

Josso<sup>4</sup> refere-se à importância da reflexão, do investigador, sobre cinco temas conflituais do debate metodológico em ciências humanas: ética e conhecimento; objectividade e subjectividade; observável e inobservável; quantitativo e qualitativo e explicação e compreensão.

---

<sup>3</sup> DOMINICÉ (P), 1988, Op. Cit., p. 106.

<sup>4</sup> JOSSO (C), 1991, Op. Cit., pp. 84-101.

No que se refere às limitações do método biográfico, Finger<sup>5</sup> considera que "o método biográfico (...) não pode ir mais longe nem mais depressa do que as reflexões críticas em que as pessoas já se envolveram".

### **2.1.1. Tratamento dos Dados**

O tratamento dos dados recolhidos será feito através da análise de conteúdo dos mesmos de modo a interpretar os aspectos mais significativos do percurso autoformativo no percurso pessoal de vida desta professora.

Faremos recurso a instrumentos de análise que nos permitam interpretar o percurso de autoformação e os processos de transformação. Usaremos matrizes para interpretar a relação entre os acontecimentos, o tempo e as acções que ocorreram.

---

<sup>5</sup> FINGER (M), 1988, Op. Cit., p. 86.

## CONCLUSÃO

O *corpus* deste nosso estudo resulta da narração de Vitorina Prazeres através do seu discurso inscrito nas entrevistas realizadas em sua casa num contexto favorável a interações entre a narradora e o investigador. Estas entrevistas fazem parte integrante dos anexos deste trabalho (Anexo IV).

Pretendemos, através da reconstituição do seu passado vivido analisar os aspectos significativos em que se fundamenta a estruturação do seu percurso autoformativo e compreender de que modo ele é determinante na produção dos elevados índices de sucesso verificados e nas transformações ocorridas em Aldeia do Sado.

Tal como ficara acordado no contrato estabelecido todo o discurso da narradora depois de transcrito foi lido pelo investigador e pela sua autora.

## CAPÍTULO III

### O PERCURSO DE VIDA DE VITORINA PRAZERES

#### • Nota Introdutória

Neste terceiro capítulo da quarta parte do nosso trabalho de investigação pretendemos analisar os aspectos mais significativos do percurso de vida da narradora.

Estabeleceremos uma ordem cronológica para a compreensão da sequencialidade dos factos que dão sentido ao seu percurso de vida.

Procuraremos realçar os factos mais significativos com base nos acontecimentos que ocorreram e que de algum modo determinaram o percurso de vida de Vitorina Prazeres.

Enquadraremos as acções empreendidas pela narradora no sentido de compreender de que forma estas foram condicionadas, ou condicionaram, os acontecimentos que constituem os factos significativos do seu percurso de vida.

#### 1. FACTOS SIGNIFICATIVOS DO PERCURSO DE VIDA DE VITORINA PRAZERES

A professora Vitorina Prazeres é natural do Alandroal, Alto Alentejo, onde nasceu no ano de 1934. Aí viveu até aos oito anos de idade com a sua família composta pelos pais e irmãos. É a terceira de quatro irmãos. É originária de um meio familiar remediado em termos sócio-económicos e baixo em termos culturais.

Aos oito anos de idade a família, por razões económicas, vem residir para Moura, no distrito de Beja. Aqui faz a terceira e quarta classes

completando a escola primária. Era boa aluna, tinha uma grande ambição de continuar a estudar, mas devido a problemas de natureza familiar não pode continuar os estudos. O pai, pequeno agricultor, apoiou-a para que continuasse os estudos, mas como as irmãs não tinham tido essa oportunidade a mãe forçou a sua saída do colégio, onde ainda frequentou algumas aulas (a irmã mais nova pelas mesmas razões também acabou por não estudar, para além do ensino primário). Esta situação criou alguns conflitos familiares que contribuíram para a sua saída do agregado familiar passando a viver na casa de uma madrinha, em Moura, a quem ajudava nas tarefas domésticas. Viveu na casa desta madrinha entre os dez e os dezoito anos de idade.

Em casa da madrinha, que era costureira, aprendeu a cuidar da casa e a costurar. Viveu sempre com o desejo de continuar a estudar e aos dezoito anos, influenciada por uma vizinha que era professora resolveu preparar-se para fazer exame para Regente Escolar.

Fez exame em Março de 1952 e em Junho começou a trabalhar como professora (Regente Escolar).

Trabalhou cinco anos incompletos como regente escolar em seis escolas (postos escolares) diferentes do distrito de Beja: Pomarão (Mértola); Almeirim (Castro Verde); Corte Malhão (Odemira) onde trabalhou três anos lectivos; Santa Clara a Velha (Odemira); Aldeia dos Elvas (Aljustrel) e Mina de Aparis (Barrancos).

No ano lectivo de 1952/53, quando trabalhava na escola de Almeirim conheceu o marido que é natural desta freguesia.

Em Dezembro de 1956, quando trabalhava na Escola de Corte Malhão, no concelho de Odemira, casou-se.

A 2 de Dezembro de 1957, quando trabalhava em Aldeia dos Elvas, no concelho de Aljustrel, nasceu o seu único filho.

Depois do casamento foi viver para Casével, no Concelho de Castro Verde onde o marido que era ourives tinha a sua vida organizada. Deslocava-se de Casével para os diferentes locais onde trabalhou vindo a casa, apenas,

aos fins de semana, devido à precariedade de transportes e ao mau estado das vias de comunicação.

Após o nascimento do filho foi viver para Ourique porque o marido abriu, nesta vila, uma ourivesaria. No ano lectivo de 1958/59 é colocada no posto escolar de Mina de Aparis, um local, ainda hoje, bastante isolado e de difícil acesso, que dista aproximadamente 160 Kms de Ourique, local onde tinha residência.

Devido ao isolamento e às precárias condições de vida em Mina de Aparis, com um ordenado muito pequeno, sem possibilidade de se deslocar a casa nos fins de semana e com uma criança recém nascida consigo, após profunda reflexão familiar e com grande mágoa sua, acabou por pedir a exoneração.

Em casa, apenas, a cuidar do filho e das tarefas domésticas, não se sentia minimamente realizada, resolveu então adquirir uma máquina de tricotar e começou a fazer malhas para vender. Teve bastante sucesso com esta iniciativa e passados alguns meses já tinha em casa cinco máquinas e várias jovens a trabalhar consigo. No entanto, passados cerca de dez anos a trabalhar em malhas (entre 1960 e 1970), continuava com algumas frustrações em termos de realização pessoal e profissional. Resolve, então, oferecer as máquinas às jovens que consigo trabalhavam e iniciar um novo percurso.

Procurou reiniciar os seus estudos, discutiu o assunto com o marido que a apoiou e se disponibilizou para a ajudar no que fosse necessário.

Matricula-se, no ano lectivo de 1972/73, no ciclo preparatório, no colégio de Ourique, onde frequentou o 1º e o 2º ano em regime normal, com aulas diurnas. Aos 38 anos de idade é aluna de uma turma onde a média de idade dos colegas é de dez anos, tendo chegado a frequentar o mesmo ano de escolaridade do filho, embora nunca tivessem sido alunos da mesma turma. Estava presente nas reuniões como encarregada de educação do filho do qual era colega.

No ano lectivo seguinte, 1973/74, terminou o segundo ciclo com muito bons resultados escolares. Matriculou-se então, no ano lectivo seguinte, na secção de letras para fazer o 5º ano.

Abril de 74 trouxe alterações significativas ao seu percurso formativo.

Em 1976, surge a possibilidade de as regentes escolares puderem frequentar, nas Escolas do Magistério Primário, um curso intensivo, com a duração de dois anos, o qual conferia o grau de professora.

Deixou então o colégio de Ourique e matriculou-se na Escola do Magistério Primário de Faro. A meio do ano lectivo a Escola do Magistério Primário de Beja, que era particular, tornou-se oficial. Pediu então transferência para esta escola e aqui fez o curso de formação de professores que terminou em 1978.

Durante estes dois anos de curso estudou à noite no Liceu de Beja tendo concluído o 5º ano.

No ano lectivo de 1978/79 trabalha, pela primeira vez como professora, com 44 anos de idade, na Escola de Várzea dos Fitos, no concelho de Ourique.

No ano seguinte é colocada na Escola de Colos, concelho de Odemira.

No ano lectivo 1980/81 é professora da Escola de Vale Norinha no concelho de Ourique. Neste ano de 1981 casou-se o filho tendo ido viver para o Algarve com a esposa. No ano lectivo seguinte continuou nesta escola.

Finalmente no ano lectivo de 1982/83 é colocada, como efectiva, na Escola de Aldeia do Sado onde trabalhou doze anos, com as crianças. Actualmente continua efectiva em Aldeia do Sado mas por questões de saúde encontra-se destacada na Delegação Escolar de Ourique.

Em 1983 nasce o seu único neto que chegou a viver em sua casa e foi seu aluno em Aldeia do Sado nos 3º e 4º anos de escolaridade.

Durante o período em que trabalhou em Aldeia do Sado conseguiu por em prática um conjunto de intenções que faziam parte integrante de si e da sua representação do acto educativo. Implementou um processo de transformação educativa que se baseou numa lógica de construção si (autoformativa) e da sua

identidade pessoal e profissional. Foi neste contexto que se descobriu a si própria e se reencontrou com um conjunto de princípios que ao longo da sua vida foram sendo consubstanciados através das suas acções.

No ano lectivo de 1994/95 o processo de divórcio do filho provocou em si uma enorme frustração que a conduziu a um “esgotamento” e ao seu afastamento da Escola.

Neste momento tem alguns projectos em parceria com o marido que passam pela reconstrução de uma quinta que adquiriu no Algarve, próximo do local de residência do filho.

O Quadro nº 1 evidencia os factos significativos do percurso de vida de Vitorina Prazeres ordenados numa sequência cronológica desde a infância até à maturidade. Estes factos, relatados pela narradora, permitem-nos uma visão global do seu percurso de vida e dos momentos e ocorrências mais significativas que lhe dão sentido e o estruturam.

Gaston Pineau, citando A. Moles<sup>1</sup>, refere-se à fenomenologia dos factos categorizando-os em quatro tipos diferentes: Acção, Acontecimento, Transacção e Interacção.

Por Acção deve entender-se toda a modificação efectuada pelo sujeito sobre o seu meio envolvente. Um Acontecimento designa-se pela acção exercida pelo meio envolvente sobre o sujeito e de natureza mais ou menos imprevisível. Por Transacção entende-se toda a acção que conduz a uma relação entre dois seres humanos, ou entre estes seres humanos e um organismo. A Interacção baseia-se na acção que intervém, modifica e perturba outras acções que estão em curso, independentemente destas.

Na análise do percurso de vida de Vitorina Prazeres (quadro nº 5) considerámos, apenas, os factos que se reportam aos acontecimentos e às acções, isto é, à acção exercida pelo meio envolvente sobre o sujeito e às

<sup>1</sup> MOLES (A), 1975, “Écologie de L’Action”, Paris: Retz, pp. 105-106, in , PINEAU (G), 1983, “Produire as Vie: Autoformation et Autobiographie, Québec: Edilig, p. 241.



acções do sujeito no sentido de agir sobre o meio envolvente e modificá-lo dando um sentido ao seu percurso de vida.

Podemos constatar que alguns dos acontecimentos ocorridos marcam de forma significativa o percurso de vida da narradora. Tais acontecimentos têm como consequência a adopção, por parte do sujeito, de acções que se constituem como respostas às necessidades de se adaptar aos acontecimentos.

Por outro lado, verificam-se algumas acções nas quais a narradora tem uma intervenção que provoca rupturas e altera a lógica pré-estabelecida produzindo acontecimentos na dimensão dos seus desejos ou ambições.

Visando, cronologicamente, situar os factos mais significativos do percurso de vida da narradora definimos, com base nos critérios utilizados por Couceiro<sup>2</sup>, os períodos correspondentes à Infância, Adolescência, Jovem Adulta, Adulta, Maturidade I e Maturidade II.

São estes os acontecimentos mais significativos que constituem o percurso de vida de Vitorina Prazeres. Com base nestes acontecimentos analisaremos, no capítulo seguinte, as acções empreendidas pela narradora no sentido de compreender o seu percurso autoformativo.

---

<sup>2</sup> COUCEIRO (M. L), 1992, "Percursos de Autoformação: Uma Produção Singular de Si-Próprio", Monte da Caparica: Tese de Mestrado, p. 85.

# Factos Significativos do Percurso de Vida de Vitorina Prazeres

FACTOS CRONOLOGIA	ACONTECIMENTOS	ACÇÕES
1932  1939 1940 INFÂNCIA 1942	<div>Nascimento de V. P.</div> Terceira Filha <div>Entra na Escola Primária</div> Muda de Terra Conclui a Escola Primária Geram-se Conflitos Familiares <div>Deixa de Frequentar a Escola</div>	Ajuda os Pais Esforça-se por ser boa Aluna Continua a Estudar com Entusiasmo Bons Resultados Escolares  Sofre Grande Desilusão
1943  ADOLESCÊNCIA	<div>Vai Viver com a Madrinha</div> Realiza Trabalhos Domésticos	Aprende a costurar Lê Procura Continuar a Estudar
1952  JOVEM ADULTA	<div>Regente Escolar</div> Inicia Funções Docentes	Reinicia os Estudos Grande Mobilidade Profissional e Espacial
1956 1957 1958 ADULTA 1960  1972	<div>Casamento</div> Nasce o Filho  <div>ABRIL 74</div>	Decide Exonerar-se Cria e Educa o Filho Cria uma Pequena Empresa (Malhas)
1976 MATURIDADE I  1978 1994	Possibilidade de Tirar o Curso de Professora É Professora do Ensino Primário	Reinicia os Estudos  Frequenta Curso de Formação de Professores
1995 MATURIDADE II	Divórcio do Filho "Esgotamento Cerebral"  Compra uma Pequena Quinta	Assume com Empenho e Entusiasmo  Deixa a Escola Serviços Moderados Questiona toda a sua Vida Inicia um novo Projecto

Quadro nº 5

## CONCLUSÃO

No terceiro capítulo da quarta parte deste trabalho realizámos uma análise descritiva do percurso de vida de Vitorina Prazeres com base numa ordem cronológica.

Analisámos os factos mais significativos que constituem o percurso de vida da narradora baseando-nos nos acontecimentos e nas acções que os constituem e lhe dão sentido.

Tivemos oportunidade de constatar que em diferentes momentos os acontecimentos determinaram e condicionaram as acções empreendidas.

Verificámos que as acções levadas a cabo pela narradora deram origem a acontecimentos que implicaram novas acções as quais deram um sentido pessoal, diferente, ao percurso de vida de Vitorina Prazeres e à emergência e estruturação do seu percurso autoformativo.

## CAPÍTULO IV

### O PERCURSO AUTOFORMATIVO DE VITORINA PRAZERES E O PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO

#### • Nota Introdutória

Com base na análise realizada aos factos significativos que constituem o percurso de vida de Vitorina Prazeres pretendemos, neste quarto capítulo, compreender a forma como emergiu e se estruturou o percurso autoformativo da narradora.

Procuraremos identificar aspectos significativos do percurso de autoformação numa perspectiva sócio-profissional e reconhecer a importância do seu percurso autoformativo nas suas relações com o social e com a mudança.

Elaboraremos quadros de análise do percurso autoformativo e das transformações verificadas.

#### 1. O PERCURSO AUTOFORMATIVO

Visando compreender os acontecimentos significativos da história de vida de Vitorina Prazeres e as acções desenvolvidas que contribuíram para a construção do seu percurso autoformativo analisaremos, neste capítulo, o *corpus* que é constituído pelas entrevistas realizadas à narradora.

Através do recurso à análise de conteúdo tentaremos compreender no *corpus* o conteúdo manifesto do discurso e as mensagens latentes sobre as quais inferiremos conhecimentos e interpretaremos os resultados obtidos<sup>1</sup>.

Após várias leituras da narrativa construímos instrumentos de análise que nos permitam atingir os objectivos propostos para este trabalho de investigação. Tendo em consideração os elementos de descrição e de reflexão da narradora elaborámos quadros de análise para interpretação e análise dos aspectos significativos do percurso autoformativo de Vitorina Prazeres inscritos no seu percurso de vida.

Com base no modelo bioscópico de Desroche<sup>2</sup> construímos uma grelha de análise (quadro nº 6) definindo categorias que nos permitam compreender e explicitar os factos referidos (Acontecimentos/Acções) bem como a sua implicação na estruturação do percurso autoformativo e nas suas interacções com os campos social e profissional.

Tentaremos evidenciar os factos significativos do percurso de vida da narradora através de uma ordem cronológica e recorrendo ao uso de setas para demonstrar a importância dos factos (pessoal, profissional e social) no seu percurso de autoformação.

No quadro nº 6 (Estrutura do Percurso Autoformativo de Vitorina Prazeres) podemos constatar as interacções que se verificaram entre os domínios pessoal, social e profissional localizadas no espaço e no tempo. São evidentes alguns aspectos de natureza pessoal que através das acções levadas a cabo pela narradora que determinam acontecimentos e acções de ordem profissional com fortes implicações no domínio social.

<sup>1</sup> BARDIN, (L), 1991, "Análise de Conteúdo", Lisboa: edições 70, pp.95-102.

<sup>2</sup> DESROCHE (H), 1990, "Entreprendre d'apprendre. De l'autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action, Apprentissage 3, Paris: Ed. Ouvrières, citado por Couceiro (M. L), Op. Cit. p. 83.

Através destas interacções e das transacções verificadas é possível identificar os aspectos significativos que estruturam o percurso autoformativo e reconhecer a importância da autoformação nas suas relações com o profissional, com o social e com a mudança.

## ESTRUTURA DO PERCURSO AUTOFORMATIVO DE VITORINA PRAZERES

Factos	Campo Pessoal			Campo Profissional			Campo Social		
	Acontecimento	Ação	Local	Acontecimento	Ação	Local	Acontecimento	Ação	Local
INFÂNCIA	1932	Frequenta a Escola Primária	Alandroal		Estuda na Escola	Alandroal	Entra na Escola Primária		Alandroal
		Muda de Terra	Moura		Estuda na Escola	Moura	Frequenta a Escola Primária		Moura
		Conflitos Familiares	Moura				Deixa a Escola		
ADOLESCÊNCIA	1943	Vive com a Madrinha	Moura	Madrinha Costureira	Aprende Costura Lã	Moura	Conhece uma vizinha Professora	Motiva-se para voltar a Estudar	Moura
	1952	Regente Escolar	Beja	Categoria Profissional		Moura	Estatuto Sócio Profissional	Desempenha uma Profissão	Ponário Mértola
JOVEM ADULTA		Trabalha em várias Escolas	Distrito de Beja	Tem Sucesso	Reinicia os Estudos	6 Escolas Isoladas do Distrito de Beja	Reconhecimento do Trabalho Docente	Dedicção	Diversas Escolas
		Envolve-se		Reconhece Insuficiências de Formação	Trabalha Intuitivamente		Projecto	Comunica Envolve-se	
ADULTA	1956	Casamento	Casével		Reconhece Explicações Lã				
		Nasce o Filho		Exonera-se	O Marido Colabora Deixa a Escola	Barrancos Ourique	Emprega 5 Jovens	Dedica-se à Família	Ourique
		Cria e Educa	Ourique	Proprietária	Trabalha em Malhas			Dá resposta às várias solicitações	
MATURIDADE		Cria Empresa Continua a Estudar							
		Fecha a Empresa Dedica-se aos Estudos							
	Abril de 1974	Professora Primária							
		Desempenha Funções Docentes	3 Escolas do Concelho de Ourique	Professora Profissionalizada	Encontrar um Sentido para a Acção Educativa		Reconhecimento do Estatuto Profissional	Retoma o Projecto	
		Professora Efectiva	Aldeia do Sado	Estabilidade	Compreender o Contexto Educativo	Aldeia do Sado	Participação da Comunidade	Adequação do Projecto às Necessidades Educativas	Aldeia do Sado
		Divórcio do Filho	Aldeia do Sado	Incapacidade para o Desempenho	Interrompe o Projecto	Aldeia do Sado	Aceitação Delegação Escolar	Reconhecimento Serviços Moderados	Ourique
		Compra Quinta	Olhão		Questiona-se	Ourique		Reintegração	Ourique
		Deixa a Escola							
		Novo Projecto							
		Procura Reencontrar-se							

Quadro nº 6

Visando compreender a importância da estrutura do percurso autoformativo no percurso de vida de Vitorina Prazeres, construímos um novo instrumento de análise, o quadro nº 7 (Estrutura do Percurso autoformativo no Percurso de Vida). Este instrumento permitir-nos-à interpretar os domínios pessoal, profissional e social e a estrutura do percurso autoformativo no percurso de vida da narradora através de uma análise retrospectiva do seu percurso de vida inscrito na narrativa que constitui a sua história de vida.

Na perspectiva de situar no espaço e no tempo os factos que permitam compreender a estrutura do percurso autoformativo criámos categorias, com base na definição da tipologia dos espaços de G. Pineau<sup>3</sup>, nos domínio dos espaços ou campos pessoal, profissional e social.

O espaço-tempo do campo pessoal reporta-se a um espaço-tempo de si própria e das interacções familiares (família de origem e família constituída).

O espaço-tempo do domínio profissional abrange os aspectos de natureza profissional e as condições do seu desempenho através das acções desenvolvidas.

O espaço-tempo do campo social refere-se aos aspectos de natureza social inseridos num determinado contexto cultural onde se vai construindo e consolidando uma crescente consciência (crítica) de si e da sua necessidade de intervir. Esta crescente consciência crítica de si reflecte-se na definição das ideias que suportam e dão sentido ao seu percurso autoformativo.

É através, desta dimensão, da construção de uma crescente consciência crítica de si e da interacção entre os diferentes domínios do espaço-tempo abordados (pessoal, profissional e social) que o sujeito vai construindo de um modo consciente a sua própria forma.

---

<sup>3</sup> PINEAU (G), 1983, Op. Cit. p. 241.



## ESTRUTURA DO PERCURSO AUTOFORMATIVO NO PERCURSO DE VIDA

Espaço-Tempo Cronologia	Campo Pessoal			Campo Profissional		Campo Social			
	Ela Própria	Família de Origem	Família Constituída	Local	Ação	Estados	Trabalho	Contexto Cultural	Idéias
INFÂNCIA	Estuda para ser boa Aluna	Muda de Terra				Escola Primária			
	10 ANOS	Retira-a Discussão				Sai da Escola			
ADOLESCÊNCIA	Desilusão	Pai/apoia					Casa da Madrinha	Vizinha Professora	Idealiza Estudar para vir a ser Professora.
	Costura								
JOVEM ADULTA	20 ANOS	Prepara-se				Prepara-se para fazer Exame			
	Regente Escolar			Escolas Isoladas do distrito de Beja	Docência			Escola/Aldeia	Apesar dos bons resultados escolares dos alunos sente que lhe falta algo.
ADULTA	24 ANOS	Investe Questiona-se Pesquisa	Casamento			Projecta			Reconhece a necessidade de melhor Formação Profissional
	Exonera-se		Nasce o Filho	Odemira				Familiar	Não lhe é possível compatibilizar a docência com a educação do filho e as necessidades familiares.
MATURIDADE	44 ANOS	Necessidade de Criar e Educar o Filho							Desespero por falta de uma ocupação profissional.
	Cria Empresa		Mário Apoia	Ourique	Trabalho		Malhas (em Casa)	Sócio Familiar	Marcada pelos ideais de Abril é viabilizada a possibilidade de realizar um sonho de sempre.
	Estuda		Apoia	Beja	Aluna	Curso do Magistério Primário		Escola de Formação de Professores	
	Professora do Ensino Primário			Várias Escolas Isoladas	Docência	Pesquisa Bibliográfica	Projecto Educativo	Escola e Comunidade Envolvente	Implementação do projecto educativo de escola visando o sucesso educativo e a transformação do contexto escolar.
	Professora Efectiva		Apoia as Iniciativas	Aldeia do Sado	Docência	Realidade Contextual	Inovação e Mudança do Contexto Educativo	Comunidade Educativa	
	Divórcio do Filho		Desequilíbrio Emocional				Ruptura do Projecto		Situação inesperada que conduz a um "esgotamento cerebral" e a tratamento psiquiátrico.
	Aquisição de uma Quinta		Apoio	Ourique	Serviços Moderados		Burocrático	Delegação Escolar	Procura o reequilíbrio e o reencontro de si e dos seus projectos.

Quadro nº 7

Visando compreender o sentido (significado) do percurso autoformativo, da narradora, construímos um novo instrumento de análise que é representado pelo quadro nº 8 (O Sentido do Percurso Autoformativo). Pretendemos através deste quadro de análise compreender as interacções e as transacções que estruturam e dão um significado ao seu percurso autoformativo em diferentes domínios da dimensão espaço-tempo.

Procurámos estabelecer relações entre as ideias que permitem compreender a estruturação de si própria e as acções do campo profissional levadas a cabo pela narradora, as quais dão sentido ao seu percurso autoformativo.

Verificamos que existe uma forte vontade de alterar o sentido da sua vida através de ideias que se vão consolidando e que acabam por determinar o seu percurso autoformativo através das acções desenvolvidas no seu desempenho profissional.

Através da análise das dimensões inscritas no quadro nº 8 pretendemos compreender as incidências do percurso autoformativo no processo de transformação verificado em Aldeia do Sado.

A análise do sentido ( direcção ) do seu percurso autoformativo possibilitou-nos a compreensão de momentos determinantes em termos espaço-temporais os quais nos permitem uma melhor interpretação da sua intervenção na Escola.

Baseando-nos nos momentos significativos do seu percurso autoformativo e numa maior consciência de si e da construção da sua própria forma é nos possível compreender o processo de transformação verificado em Aldeia do Sado.

O SENTIDO DO PERCURSO AUTOFORMATIVO

Espaço-Tempo Cronologia	Campo Pessoal	Campo Profissional	Campo Social
	Ela Própria Autoformação	Ação	Ideias
INFÂNCIA  10 ANOS	Entra na Escola Primária Muda de Escola Conclui a Escola Primária Frequenta Colégio É obrigada a abandonar Sofre grande desilusão Pede para continuar Mágoa por não continuar	Bom Aluno Aplica-se Bons resultados escolares	Preocupa-se em continuar os estudos para poder "ser alguém" um dia mais tarde.  Pretende preparar o futuro.
ADOLESCÊNCIA	Aprende a tratar da casa Aprende a costurar Lê Questiona-se Procura voltar à escola Reconhece a importância de aprender para poder crescer como pessoa Projecta-se no futuro Lança desafios a si própria	Prepara-se para fazer exame para Regente Escolar. É apoiada por uma vizinha professora que reconhece o seu entusiasmo e a ajuda.	Idealiza Estudar para vir a ser Professora.  Procura encontrar um sentido de si através dos estudos.
20 ANOS	"Professora" Regente Escolar Investe na Profissão Prepara-se cuidadosamente para as aulas. Elevados índices de sucesso dos alunos. Reconhece lacunas na sua formação. Procura soluções Dialoga Pesquisa Questiona-se	Propõe-se para o exame de Regente Escolar.	Considera a docência uma profissão nobre e de grande responsabilidade para o futuro das crianças.
JOVEM ADULTA		Lê Pedagogia Troca informações com outros docentes	Apesar dos bons resultados escolares dos alunos sente que lhe falta algo. Reconhece a necessidade de melhor Formação Profissional.
24 ANOS		Preparação autodidáctica	Procura um projecto educativo com base nas ideias de Freinet.
ADULTA	Reconhece a importância da sua presença e intervenção na construção da família e na educação do filho. Decide exonerar-se. Cria e educa o filho Monotonia Constitui pequena empresa Questiona o seu desempenho Reinicia os estudos Questiona-se	Abandona a docência	Não lhe é possível compatibilizar a docência com a educação do filho e as necessidades familiares.
44 ANOS	Procura reencontrar-se na docência Ingressa no Magistério Primário Regressa à actividade docente Reconhece a importância da formação adquirida e desenvolve projectos em diversas escolas. Encontra sentido no seu desempenho para superar as lacunas formativas que havia constatado. Reflecte, Pesquisa, Age. Inova Muda Transforma Encontra estabilidade profissional Projecta Interpreta Envolve-se Questiona Vê-se representada no projecto	Regressa à Escola. Conclui o 2º ano Conclui a Secção de Letras do 5º ano Conclui o curso de Professora	Desespero por falta de uma ocupação profissional.  Procura uma dimensão educativa que dê sentido ao seu percurso formativo.
MATURIDADE I		Projecto de Escola	Marcada pelos ideais de Abril vê viabilizada a possibilidade de realizar um sonho de sempre.
62 ANOS	Questiona o seu Percurso Produz Saberes	Escola de Aldeia do Sado Projecto Educativo de Escola	Considera que a Escola tem de ser um espaço acolhedor e privilegiado para facultar as aprendizagens aos alunos.
MATURIDADE II	Questiona a educação dada ao filho  Investe num novo projecto que partilha com o marido Sente-se realizada no trabalho com as crianças	Momento mais significativo da sua realização profissional.  Envolve a comunidade no acto educativo  Deixa a escola Desempenha uma actividade profissional de natureza administrativa.  Equaciona a possibilidade de voltar à escola.	Considera que as aprendizagens só têm significado se se estruturarem com base num projecto educativo.  Implementação do projecto educativo de escola visando o sucesso educativo e a transformação do contexto escolar.  Procura tomar as aprendizagens significativas para as crianças enquadrando-as no contexto sócio económico e cultural em que a escola se insere.  Considera a participação da comunidade educativa determinante para o sucesso educativo.  Situação inesperada que conduz a um "esgotamento cerebral" e a tratamento psiquiátrico.  Procura o reequilíbrio e o reencontro de si e dos seus projectos. Reconhece a importância do investimento que fez em si. Se recomeçasse tentaria fazer o mesmo percurso autoformativo.

Quadro nº 8

## 2. O PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO

O processo de transformação verificado em Aldeia do Sado resulta da intervenção da narradora através do reconhecimento da necessidade da introdução de inovações que conduzem a mudanças e que produzem transformações a diferentes níveis.

A incidência de análise do quadro nº 9 (Processo de Transformação em Aldeia do Sado) centra-se na intervenção da narradora na Escola de Aldeia do Sado. É nesta Escola que Vitorina Prazeres encontra, pela primeira vez, a estabilidade ao nível sócio-profissional que lhe permite, com alguma margem de segurança, introduzir inovações e mudanças que têm continuidade no tempo e no espaço.

O processo de transformação que surge do reconhecimento da necessidade de mudar inicia-se, no entanto, em diferentes tempos e espaços escolares anteriores à presença da professora na Escola de Aldeia do Sado. O processo de transformação estrutura-se numa crescente consciência de si fundamentada no sentido dado ao seu percurso autoformativo.

O quadro nº 5 representa a estrutura do processo de transformação desenvolvido pela narradora no período cronológico que corresponde à sua maturidade inscrita no seu percurso autoformativo.

O quadro de análise baseia-se nas referências espacio-temporais onde o processo se desenvolve e na abordagem às transformações ocorridas ao nível das **perspectivas** da narradora, dos alunos e da comunidade envolvente e ao nível do **habitus** que é constituído pelas relações hierárquicas da escola, pela atitude dos alunos e pela participação da comunidade educativa.

Na estrutura e análise do processo de transformação em Aldeia do Sado baseámo-nos nos aspectos fenomenológicos referidos por G. Pineau<sup>4</sup> onde

---

<sup>4</sup> PINEAU (G), 1983, Idem.

para além das acções e acontecimentos as transacções e as interacções assumem uma dimensão fundamental para a compreensão do processo de transformação.

# PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO EM ALDEIA DO SADO

Espaço Cronologia	Transformação de si	Habitats		Inovação	Mudança	Contexto Sócio-Educativo	
		Hierarquia	Escola			Pais/Outros	Alunos
1982	Reconhece a importância de tornar a escola um espaço aprazível	Falta de apoio	Ruptura com o instituído	Uma nova concepção para o espaço escolar	Alteração ao nível dos espaços físicos da escola.	Oferecem resistência à mudança e à participação.	Tímidos e poucos participativos.
	Compreende a necessidade de interagir com as famílias	Não há resposta às solicitações.	Sai dos quatro muros da escola	Participação das famílias.	Reuniões de pais. Deslocações a casa dos alunos.	Mostram alguma disponibilidade para participar.	Criam-se relações de empatia.
	Procura respostas para os problemas do dia-a-dia dos alunos e das famílias.	Argumenta não ter recursos para disponibilizar	Geram-se dinâmicas que conduzam à autonomia	A "Horta Pedagógica"	Cria-se um espaço privilegiado para as aprendizagens	Compreendem e participam.	Desenvolvem as actividades com grande interesse.
	Viabiliza a implementação de um projecto educativo.	Tem o apoio do Inspector	Assume o projecto	Projecto Alimentação	Geram-se dinâmicas que conduzem a aprendizagens significativas.	Participação do poder local.	Gerem o projecto e os recursos.
	Reconhece a importância das aprendizagens realizadas em torno do trabalho de projecto.	Surtem várias críticas. Continua a ser apoiada pelo Inspector.	Torna-se um espaço privilegiado de aprendizagens significativas. Adquire autonomia.	Projecto Pecuária	Abolição dos manuais escolares. Investimento em material didáctico.	Grande participação dos agentes da comunidade educativa. Participam na vida da escola e na construção das aprendizagens.	Elevados índices de sucesso escolar. Os alunos assumem a gestão escolar
	Revê-se no projecto o qual gera novos projectos.			Projecto Gestão Pedagógica	Criam-se condições materiais e humanas.	Participação voluntária de alguns técnicos.	Não se verifica caso algum de insucesso escolar.
	Partilha a gestão escolar com os alunos.	Recebe o apoio de algumas instituições de formação de professores, do IIE e da Inspeção Geral de Ensino.	Passa a receber visitas constantes de agentes educativos e de alunos estagiários das instituições formadoras de professores.	Projecto Jornalismo Escolar	Emergem atitudes de cooperação, responsabilidade, partilha e aceitação.	Participação de pais, artesãos e outros agentes no processo de aprendizagem dos alunos.	Os alunos assumem responsabilidades na gestão do seu próprio processo de aprendizagem.
	Reconhece a importância de partilhar a sua experiência com outras instituições escolares.						
	Toma-se gestora dos recursos e orientadora dos percursos de aprendizagem de cada aluno.	Continua a receber diversos apoios.	Distribui à comunidade saberes produzidos.	Projecto Administrativo	Plena autonomia.	Estabelecem-se várias interacções.	Assiste-se a uma constante partilha de saberes.
	Fortalece convicção das vantagens destas metodologias para a formação e sucesso pessoal social e educativo.	Existe reconhecimento das vantagens que advêm para os alunos	Revitaliza sectores de actividade artesanal.	Feira da Escola	Organização das produções da escola para uma mostra e comercialização junto da comunidade	Reconhecem a importância da escola na promoção dos valores da cultura local e da educação	Todos os alunos têm sucesso na escola e são reconhecidos na comunidade onde estão inseridos
1994	Encontra a sua realização pessoal e profissional. É consciente da importância do seu desempenho.	Reconhecimento público do trabalho desenvolvido.	Espaço educativo que pertence à comunidade.				Assumem a gestão pedagógica, cultural e económica desta iniciativa.
	Reconhece a importância e o significado da sua intervenção na vida dos alunos, das suas famílias e da comunidade em geral.	Reconhecimento a eficácia das metodologias e do trabalho desenvolvido	Projecta-se na sede do concelho.	Feira das Escolas	Trocas ao nível do concelho.	Participação de diversos agentes com responsabilidade no acto educativo.	Divulgam as suas produções.
			Afirma-se através de uma cultura e de uma identidade próprias.	Uma nova cultura e identidade de escola	Respostas educativas diferenciadas para problemas específicos.	Reconhecimento da importância da sua participação no acto educativo e na vida da escola.	Compreendem a importância "desta" escola no seu percurso formativo.
							Sucesso Educativo

Quadro nº 9

## CONCLUSÃO

No capítulo IV deste trabalho de investigação realizámos uma análise, através da construção de diversos quadros, visando interpretar diferentes factos que nos permitissem reconhecer a importância do percurso de autoformação de Vitorina Prazeres nas suas relações com o social e com a mudança.

Tivemos oportunidade de constatar a forma como emergiu e se estruturou o seu percurso autoformativo e como este foi determinante nas inovações e mudanças produzidas, bem como nas interações com os diferentes actores da comunidade educativa de Aldeia do Sado.

O percurso autoformativo estruturou-se no significado que é dado pelas ideias e que permitem uma maior consciência da produção da sua própria forma.

As inovações introduzidas conduziram à mudança que exigiram outras inovações e contribuíram para a produção de transformações a diferentes níveis.

## **CAPÍTULO V**

### **A AUTOFORMAÇÃO E O PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO NA HISTÓRIA DE VIDA DE VITORINA PRAZERES**

#### **• Nota Introdutória**

Neste quinto capítulo da quarta parte do nosso trabalho de investigação realizaremos uma análise qualitativa à narrativa transcrita nas entrevistas realizadas.

Procuraremos, num primeiro momento, evidenciar na história de vida da narradora os aspectos significativos que nos permitam compreender de que forma se estruturou e desenvolveu o seu percurso autoformativo.

Posteriormente, analisaremos o processo de transformação inscrito na história de vida da narradora.

Quando se verificarem referências à história de vida de Vitorina Prazeres a citação será identificada, entre parêntesis, através da sigla (HV) seguida do número da página da narrativa.

#### **1. AUTOFORMAÇÃO NA HISTÓRIA DE VIDA**

Neste primeiro ponto procuraremos compreender os aspectos autoformativos inscritos na história de vida da narradora. Abordaremos as várias dimensões nas quais se estrutura o seu percurso autoformativo: a família; a escola; o trabalho; as relações sociais e a mudança.



## 1.1. AUTOFORMAÇÃO E FAMÍLIA

É no seio da família que se evidenciam as primeiras manifestações que influenciam e determinam a estruturação do percurso autoformativo da narradora. A família é uma instituição com regras e normas bem definidas que estabelece interações constantes com o contexto sócio-económico e cultural em que se insere.

Na estruturação do percurso autoformativo de Vitorina Prazeres a instituição familiar manifesta-se tanto ao nível da família de origem como ao nível da família por si constituída (quadro nº 6). É neste contexto que adquirem um significado próprio e singular as acções levadas a cabo pela narradora no sentido de encontrar respostas, através das acções, para os acontecimentos que se verificam a diferentes níveis (quadro nº 5).

A família de origem tem as suas raízes no meio rural. É composta por seis elementos (casal e quatro filhas). A mãe desempenha funções domésticas e cuida da educação das filhas. O pai dedica-se ao trabalho no campo onde explora uma pequena propriedade agrícola. A família goza de um estatuto sócio-económico equilibrado, “Os meus pais tinham uma vida razoável” (HV, ii).

Nenhuma das filhas do casal frequentou a escola para além da 4ª classe a qual todas concluíram. A cultura dominante no seio do agregado familiar era a de que as mulheres devem ser preparadas para as tarefas domésticas e para acompanhar os filhos na sua educação. Não tinha sentido, nesta lógica, seguir uma carreira académica, “Foram uns pais excepcionais e eu perdoo-lhes ... porque eles queriam o melhor para os filhos” (HV, v).

Aos onze anos de idade deixa o agregado familiar de origem, devido a alguns conflitos familiares “Houve algumas desavenças entre o casal” (HV, ii), e vai viver com a madrinha que era modista e lhe ensina a costurar. Vive em casa da madrinha até aos dezoito anos de idade, “Até aos dezoito anos estive

em casa de uma madrinha” (HV, iii), altura em que sai para desempenhar funções como regente escolar.

Na procura de um equilíbrio familiar, que nunca teve até então, inicia a construção da sua própria família através do namoro que conduz ao casamento aos vinte e quatro anos de idade. Esta etapa da sua vida familiar é decisiva na estruturação do seu percurso autoformativo pois é constantemente incentivada e apoiada pelo marido, “o meu marido ajudou-me bastante” (HV, xiv) ... “realmente ele foi um colaborador extraordinário” (HV, vi). Esta dinâmica que se gera no seio da família constituída leva-a a reconhecer o sentido do investimento que procura fazer no processo de construção do seu próprio saber, da sua acção e de uma maior consciência da estruturação de si<sup>1</sup>.

No ano seguinte nasce o seu único filho. Preocupada e consciente da importância dos valores da educação e da estabilidade familiar acaba por se exonerar para acompanhar o crescimento e a educação do filho, “O nascimento do meu filho foi a causa da minha exoneração” (HV, v).

Verifica-se uma grande estabilidade emocional no seio da família através do prazer singular e da partilha da alegria transmitida pelo crescimento do filho. Os padrões educativos e a participação do marido na educação do filho levam-na a questionar o modelo de educação familiar que lhe foi imposto na família de origem.

Através da tomada de consciência da importância da sua participação na educação do filho e da diferença de modelos educativos vai encontrando elementos de referência que dão sentido e contribuem para a estruturação do seu percurso autoformativo.

---

<sup>1</sup> GALVANI (P), 1991, “Autoformation et Fonction de Formateur: Des Courants Théoriques aux Pratiques de Formateurs les Ateliers Pédagogiques Personnalisés”, Lyon: Chronique Sociale, p. 29, refere-se ao processo reflexivo de tomada de consciência de si e da apropriação do poder da formação.

Numa perspectiva de rentabilizar os conhecimentos adquiridos<sup>2</sup> no domínio da costura (quando vivia com a madrinha), cria em casa uma pequena empresa de malhas que compatibiliza com a educação do filho e os interesses do agregado familiar. Sente necessidade de um maior dinamismo que dê sentido à sua capacidade de intervenção. “Não conseguia estar em casa sem fazer nada ... sou uma pessoa que acredita que parar é morrer” (HV, v).

Reconhece, em termos formativos, a importância da acção que pode desenvolver a qual vai contribuir para uma maior consciência e do seu poder de auto e heteroformação, através das interacções que se verificam, ao iniciar uma nova actividade e contribuir para a formação de jovens “Cheguei a ter cinco máquinas em casa e ensinei várias jovens a trabalhar” (HV, v).

Acompanhou, sempre de perto, o percurso escolar do filho que ensinou a ler enquanto trabalhava em malhas, “O meu filho esteve sempre perto de mim, quando foi para a escola já sabia ler” (HV, v).

Quando o filho frequenta o segundo ciclo tem alguns problemas na escola pelo que, a narradora, o procura acompanhar nos estudos encerrando a sua pequena empresa e matriculando-se no mesmo colégio e no mesmo ano de escolaridade que o filho frequentava, “Matriculei-me no ciclo preparatório e tinha as minhas aulas durante o dia com as crianças que eram as minhas colegas de estudo (...) O meu filho também lá era aluno, não chegámos a andar na mesma turma mas andámos nos mesmos anos” (HV, vi). Nesta iniciativa tem o apoio incondicional do marido e reconhece que só lhe foi possível frequentar as aulas, com o filho, no regime normal, pela disponibilidade e cooperação evidenciadas pelo marido “Através de um grande esforço por parte do meu marido devido à minha ausência em casa para frequentar as aulas” (HV, vi).

---

<sup>2</sup> NYHAN (B), 1991, “Promouvoir L’Aptitude à L’Autoformation: Perspectives Européennes sur la Formation et le Changement Technologique”, Bruxelles: Presses Interuniversitaires Européennes, p. 26. Apela para a capacidade que o sujeito tem de aprender em todas as situações em que se possa encontrar, por mais diversas que elas sejam..

Acompanha o filho nos estudos a frequentar as aulas até concluírem ambos o 5º ano dos liceus (actualmente o 9º ano de escolaridade), “Eu e o meu filho fizemos o 5º ano, no mesmo ano” (HV, vii).

Questiona, de certo modo, o paralelismo entre os padrões da educação familiar e os da educação escolar devido aos maus resultados escolares do seu filho que considera uma pessoa bastante bem formada, “O meu filho não foi um bom aluno, é uma pessoa bastante inteligente mas nunca encontrou sentido nos estudos, este foi um dos meus grandes desgostos” (HV, vii).

Visando acompanhar e estimular o filho nos estudos, ela própria, investe numa lógica de rentabilização dos seus conhecimentos numa perspectiva autoformativa, por um lado, e na aquisição de novos conhecimentos numa perspectiva heteroformativa, por outro lado.

Influenciada pelos ideais de Abril e apoiada pelo marido e pelo filho, que entretanto deixara de estudar, ingressa na Escola do Magistério Primário de Beja onde tira o curso de professora do 1º ciclo do Ensino Básico.

As relações no seio da família eram de grande entendimento e aceitação das situações. O filho fica com o pai em Ourique, a aprender a trabalhar, até ir para o serviço militar. Ao fim de semana quando vinha a casa, com a ajuda do marido e do filho, deixava as coisas preparadas para que eles tivessem autonomia durante a semana, “ Quando chegava a casa ao fim de semana tinha de deixar tudo arrumado, roupas, comida, enfim o necessário para que o meu marido e o meu filho se pudessem governar durante a semana” (HV, vii).

Quando termina o Magistério o filho ingressa no serviço militar. Após cumprir o serviço militar consegue um emprego no Algarve. É muito bem sucedido no emprego atingindo num curto espaço de tempo uma elevada projecção profissional na empresa.

No seu terceiro ano de trabalho como professora casa-se o seu filho que fixa residência no Algarve “ O meu filho vivia no Algarve com a esposa e estava a ser muito bem sucedido ao nível do seu trabalho” (HV, xiv).

Reconhece, no sucesso profissional e pessoal do filho, os efeitos da sua acção no domínio da educação familiar transmitida ao filho. Sente-se de algum modo recompensada pelo investimento que fez em si visando contribuir de um modo mais eficaz para o sucesso do filho que não sendo um sucesso académico o foi em termos pessoais, profissionais e sociais.

Depois de trabalhar em três escolas encontra, finalmente, estabilidade profissional em Aldeia do Sado, para onde concorre por sugestão do marido que tem um papel importante na forma como apoia as suas iniciativas e chega a participar na vida da escola.

Nasce o neto no seu primeiro ano de trabalho em Aldeia do Sado, a relação familiar é muito forte e há uma grande aceitação e entendimento de ambas as partes, “Nós tivemos sempre uma relação muito próxima com o meu filho e a minha nora, estávamos sempre juntos aos fins de semana” (HV, xiv).

Através do reconhecimento adquirido pela sua experiência autoformativa<sup>3</sup> e pela importância da construção do seu próprio percurso de formação incentiva a nora a estudar e disponibiliza-se para ficar com o neto a viver consigo, “A minha nora tinha começado a estudar, para não a sobrecarregar eu fiquei cá com o meu neto. Foi tudo tratado de mútuo acordo no sentido de facilitar a vida à minha nora e ao meu filho” (HV, xiv).

Tenta transferir para a nora a lógica de estruturação do seu próprio percurso autoformativo retirando-lhe, no entanto, o filho do agregado familiar e do contacto do dia-a-dia, “O meu neto esteve a viver comigo e foi meu aluno na Escola de Aldeia do Sado, no terceiro e no quarto anos de escolaridade, tendo depois regressado para junto dos pais” (HV, xiv).

No seu último ano de trabalho na Escola de Aldeia do Sado o filho e a nora divorciam-se. Esta situação é para ela incompreensível e inaceitável provocando-lhe uma enorme instabilidade emocional que a conduz a um

---

<sup>3</sup> CARRÉ (P), 1992, “L’Autoformation dans la Formation Professionnelle: Une Recherche Internationale sur la Recherche”, Études et Expérimentations en Formation Continue: La Documentation Française, N° 13, Janv-Fév, pp. 1-5. Refere-se à importância da aprendizagem autoreflexiva enquanto processo de formação de si mesmo.

“esgotamento cerebral” e que é decisivo na sua incapacidade para continuar na escola “O esgotamento não tem nada a ver com a escola ... o meu filho separou-se da esposa e a esposa dele era a filha que eu não tive ... eu dediquei-me a ela quase como me dediquei à escola (risos) de alma e coração e depois sofri um desgosto muito grande ... muito grande mesmo (tristeza).

Reconhece que os valores pelos quais se rege o modo de vida dos jovens é significativamente diferente dos valores da sua geração, no entanto, tem-se esforçado no sentido de se adaptar às exigências actuais da sociedade, “Talvez por defender outros valores embora tenha tentado evoluir e compreender as situações” (HV, xv).

Vê com alguma desilusão como o investimento que tentou transferir para a nora não produziu os efeitos que esperava. Esta situação marca-a de forma bastante negativa o que a conduz a profundas reflexões a partir das quais reconhece a dificuldade de se recompor “ Eu não esperava e este acontecimento foi algo que me marcou muito ... acho que me marcou para o resto da vida” (HV, xv).

Procura apropriar-se de conhecimentos que lhe permitam compreender a atitude que está subjacente a estes comportamentos no sentido de ter uma intervenção que lhe possibilite superar esta crise.

É na constante procura de referências e nas contínuas reflexões que se tem estruturado todo o seu percurso autoformativo, no seio do agregado familiar, onde a família tem tido um papel de grande importância, ao nível do contributo que tem dado no sentido de co-analisar os problemas e ajudá-la a superá-los.

Reconhece que esta ocorrência não alterou de forma significativa o modo de vida do seu filho “O meu filho continua normalmente a vida dele e até com bastante sucesso” (HV, xv).

Procura encontrar as razões da sua desilusão que conduziram ao esgotamento através dos sentimentos do neto, traduzidos pelo seu discurso, o qual lhe transmite confiança e minimiza os efeitos da separação “O meu neto

encarou este facto com naturalidade. Diz-me que os pais dos seus amigos são quase todos separados e que o pai e a mãe o tratam muito bem” (HV, xv).

O marido que sempre a acompanhou na execução dos seus projectos e que participou nas suas reflexões propõe-lhe que deixe de trabalhar e que inicie, com ele, um novo projecto ”O meu marido está constantemente a pedir-me que me aposente (...) acha que já chega de trabalho, que já dei bastante de mim à causa da educação” (HV, xiv), “Comprei com o meu marido uma pequena parcela de terreno no Algarve (...) estamos a pensar construir uma pequena casa e fazer uma quinta com muitas árvores e animais (...) o meu filho vive no Algarve e nós vamos tentar estar perto dele” (HV, xxxviii).

De realçar que os dois projectos que produziram alterações mais significativos no seu percurso de vida, a educação do filho e a ajuda no processo de formação da nora, foram aqueles que lhe provocaram as maiores desilusões. No entanto, da reflexão que realizou resultaram argumentos que lhe permitiram ultrapassar os problemas e dar um novo sentido ao seu percurso de vida. Este sentido encontra os seus fundamentos no seu percurso autoformativo através da apropriação de saberes adquiridos e de espaços e tempos próprios que a levam a encontrar soluções e saídas diferenciadas.

A família foi, para a narradora, o espaço que lhe permitiu construir as suas próprias decisões e assumir-se perante a emergência de problemas. Neste contexto, Vitorina Prazeres, encontrou um sentido para o seu percurso autoformativo.

## **1. 2. AUTOFORMAÇÃO E ESCOLA**

A narradora frequentou a escola primária até à 4ª classe onde foi boa aluna. Frequentou, ainda, um colégio para se preparar para o exame de admissão ao ensino secundário, mas por imposições familiares deixou a escola “com grande desgosto” (HV, ii).

Através do reconhecimento da importância da educação escolar sentia a necessidade de frequentar a escola para poder ter uma melhor formação que contribuísse um futuro mais promissor.

Reconhece que esta situação a marcou de forma bastante negativa para sempre, “Eu na altura era uma criança ... mas acho que fiquei marcada, alguma coisa ficou dentro de mim com a qual fiquei sempre, fiquei sempre com aquela mágoa de não ter estudado” (HV, iii).

Reconhece a importância da educação formal (escolar) na sua dimensão heteroformativa para a aquisição e construção dos saberes os quais podem ser determinantes na construção do seu percurso autoformativo<sup>4</sup>.

Procura superar as lacunas da educação formal, a que não teve acesso, através de um processo autoformativo pela procura constante de informação e de leituras contínuas. Na procura de encontrar um sentido para o seu futuro pessoal e profissional encontra uma professora do ensino primário que se disponibiliza para a ajudar a preparar-se para ser regente escolar.

Submete-se ao exame no qual é bem sucedida e começa a leccionar no ensino primário. Durante, aproximadamente, cinco anos lectivos desempenha funções em vários postos escolares situados, em meio rural, no distrito de Beja, “Trabalhei cinco anos incompletos nesta situação” (HV, iv).

Apesar do sucesso do seu trabalho com os alunos “Levava os meus alunos a exame e eles faziam brilharetes” (HV, v), reconhecia a existência de lacunas na sua formação principalmente nos domínios científico e pedagógico, “Havia qualquer coisa que me levava a reflectir e pensar que não estava a fazer as coisas bem” (HV, iii).

Esta situação levou-a a leituras e pesquisas que lhe permitiram uma maior segurança e uma melhor qualidade no seu desempenho com as crianças.

Apesar da capacidade evidenciada para gerir o seu próprio percurso de autoformação nunca deixou de reconhecer importância à formação transmitida

---

<sup>4</sup> GALVANI (P), 1991, Refere a tomada de consciência de si como sendo formado pelos Outros (heteroformação) e pelo Mundo (Ecoformação).



pela escola. Depois da sua exoneração e de dez anos de trabalho em casa durante os quais se foi preparando para encontrar respostas que dessem sentido aos seus projectos reconheceu a necessidade de regressar à escola e iniciar um novo projecto, “Eu queria começar a estudar” (HV, vi).

Matriculou-se, então, no Colégio de Ourique para fazer o 2º ano do Ciclo Preparatório, no regime normal de aulas, onde as crianças da idade do filho eram as suas colegas de turma, “Matriculei-me no Ciclo Preparatório para fazer o 2º ano, no regime normal, tinha as minhas aulas durante o dia com as crianças que eram as minhas colegas de estudo” (HV, vi).

Envolveu-se com grande entusiasmo neste projecto tendo obtido bons resultados e sentindo-se reconhecida pelo investimento que fez e pelo sucesso que obteve, “Tive muito bons resultados, dispensei”, (HV, vi).

Os ideais de Abril enquadram-se no seu projecto de vida “ Quando foi o 25 de Abril (...) vi que havia uma luz ao fundo do túnel e aí percebi que as coisas estavam a mudar e que os tempos que estavam para vir prometiam ser muito bons para mim e para toda a gente” (HV, xv). Vê concretizar-se uma antiga aspiração sua, a possibilidade de tirar o curso de professora do Ensino Primário numa Escola de Magistério Primário.

Consciente da importância do conhecimento de base que é transmitido pelo ensino formal conclui, a estudar à noite, o 5º ano no liceu de Beja enquanto tira o curso de professora na Escola do Magistério Primário.

Encontra neste processo de heteroformação referências de natureza teórico-prática que a ajudam a compreender as lacunas da sua intervenção enquanto regente escolar. Há neste processo um personagem que é determinante no seu processo formativo, o inspector Afonso que, através de um processo de relação empática, a ajuda a interpretar os efeitos da heteroformação na construção de um processo próprio de autoformação pela rentabilização das experiências formativas adquiridas, “O inspector, meu grande amigo, foi meu professor de Ciências e foi com ele que eu soube discernir aquilo que me faltava quando eu era regente escolar. Depois de

algum tempo a frequentar as aulas dele comecei-me a aperceber que havia um conjunto de situações que eram determinantes para o sucesso das crianças” (HV, vii).

Reconhece a importância de procurar um complemento de formação às aulas e de entre os vários autores que lê, Freinet é uma referência de grande importância para si, no que respeita à compreensão das dinâmicas da aprendizagem e do acto educativo, “Lia tudo o que me recomendavam e gostei muito de Freinet, foi um autor que me marcou muito”, (HV, vii).

Encontra neste processo de formação os elementos de referência que lhe dão confiança para intervir no acto educativo e para seguir um percurso próprio de autoformação que assenta fundamentalmente no seu saber adquirido, na sua capacidade de intervenção e numa procura constante de se informar e de reflectir.

Olhando retrospectivamente o seu percurso escolar, reconhece que apesar de todas as contrariedades ele foi determinante, a diferentes níveis, para uma construção sólida do seu percurso autoformativo<sup>5</sup>,” Se fosse possível voltar atrás procuraria fazer exactamente o mesmo percurso porque ele corresponde a um projecto de realização pessoal e de equilíbrio familiar. Corresponde à concretização dos ideais pelos quais sempre lutei. Hoje sinto- - me realizada como pessoa, como mãe, como esposa e como profissional”, (HV, xxxviii).

Assiste-se a uma apropriação do seu próprio conhecimento e de um espaço e um tempo que lhe permitem uma gestão racional dos recursos de que dispõe. Esta situação traduz-se na construção de uma identidade própria através de um percurso de autoformação.

---

<sup>5</sup> FINGER (M), 1989, “Apprendre une Issue - L'éducation des Adultes à L'âge de la Transformation de Perspective”, Lausanne: Editions Loisirs et Pédagogie, p. 44. Designa este processo de “tomada de consciência”.

### 1. 3. AUTOFORMAÇÃO E TRABALHO

A primeira experiência, de Vitorina Prazeres, com o trabalho decorre entre os dez e os dezoito anos de idade enquanto vive com a madrinha. Após deixar a escola e o agregado familiar de origem realiza actividades domésticas e aprende a costurar ajudando a madrinha na sua actividade profissional.

Aos dezoito anos de idade inicia funções como Regente Escolar durante cinco anos (incompletos) em diferentes postos escolares situados no distrito de Beja, em pequenas povoações rurais.

Ao iniciar as funções encontra as primeiras referências de realização pessoal “Gostava imenso daquilo que fazia, foi uma enorme satisfação” (HV, iii). Reconhece, no entanto, insuficiências na sua formação que não consegue identificar, mas tem consciência de que, apesar dos bons resultados escolares dos alunos, não está a dar as respostas educativas que sente que as crianças necessitam ” Houve sempre alguma coisa que me dizia que eu não estava a actuar da melhor maneira, que eu não estava a fazer bem as coisas ... eu não sabia, quer dizer ... eu não sei explicar, porque eu não sabia o que é que eu não sabia” (HV, iii). “Eu tinha consciência de que as coisas não estavam bem, só que eu não sabia fazer melhor, fazia como toda a gente, levava os meus alunos a exame e eles faziam brilharetas coitadinhos, cantavam as matérias todas, ficavam todos distintos” (HV, v).

Havia uma natural tendência para aplicar os modelos educativos que faziam parte da sua experiência formativa principalmente os que conheceu enquanto aluna do ensino primário e de fazer como as outras docentes faziam sem questionar o que se estava a fazer e as implicações que daí resultariam para a educação e para o futuro das crianças.

A narradora questiona a dimensão da sua intervenção e reflecte sobre o seu desempenho reconhecendo que existem lacunas formativas que não lhe permitem compreender o significado do acto educativo e a forma como ele pode ser determinante para uma melhor formação dos seus educandos.

Nesta perspectiva procura informar-se junto de outros agentes educativos e através de leituras e pesquisas que realiza. O seu percurso formativo inscreve-se numa dimensão hetero e autoformativa.

Após o nascimento do filho exonera-se e em casa inicia uma nova actividade profissional. Rentabilizado os conhecimentos adquiridos do trabalho que desenvolveu em casa da madrinha instala uma pequena empresa de malhas, em casa, onde assume a postura de formadora de jovens que consigo iniciam este trabalho “Acabei por ter cinco máquinas em casa e ensinei várias jovens a trabalhar” (HV, v).

Durante os cerca de dez anos que trabalhou em malhas nunca deixou de pensar na escola, nos problemas que aí tinha encontrado e para os quais não encontrava soluções, por isso nunca deixou de pesquisar e de ler sobre as questões educativas.

Apesar de ser bem sucedida neste trabalho sentia que lhe faltava algo que afinal era aquilo que a estimulava e que dava sentido ao projecto inicial “Terminei apesar do sucesso que tinha porque eu não estava a fazer aquilo que gostava (...) Quando o meu marido veio almoçar, um dia, disse-lhe: - Hoje é o último dia em que se fazem malhas aqui em casa (...) Vou começar a estudar. Vou procurar um professor que me dê explicações para me propor a exame e se não encontrar vou para o colégio com os miúdos” (HV, v).

Procura no ensino formal e no reconhecimento social que é dado por um diploma as respostas que por si só tem dificuldade em encontrar, isto é, procura reforçar os seus conhecimentos construídos numa perspectiva autoformativa com os conteúdos e conhecimentos que lhe podem ser transmitidos através de um processo heteroformativo.

Neste seu percurso de estudante conclui o curso do Magistério Primário que a habilita a ser professora profissionalizada para leccionar no 1º ciclo do Ensino Básico.

As mudanças políticas introduzidas na sociedade portuguesa através dos ideais de Abril contribuem para aproximar os ideais da educação escolar ao

ideais do seu próprio projecto “Eu vi que havia uma luz ao fundo do túnel” (HV, xv).

Através do diálogo com os professores do Magistério, de vários estudos e do trabalho em torno de alguns autores, principalmente Freinet, acaba por encontrar um sentido para os valores da educação escolar “Reparava que aquela informação me faltava” (HV, vii). Sente-se promovida pelo reconhecimento e aceitação que tem por parte dos professores e da instituição e pelo significado que as aprendizagens têm na articulação com o seu projecto pessoal e com o trabalho que desenvolveu nas escolas com as crianças. Nesta dimensão heteroformativa encontra as referencias que lhe permitem crescer como pessoa e que lhe dão a possibilidade de desenvolver um trabalho com confiança na qualidade e nos resultados a obter.

Vê realizada a possibilidade de rentabilizar as suas experiências autoformativas<sup>6</sup> através das teorias e investigações do saber formal que é transmitido pela escola, “Fiz um trabalho que um professor marcou sobre a escola tradicional, naquele trabalho eu deitei tudo cá para fora e ele achou que o trabalho estava extraordinário, para mim o trabalho era uma coisa muito simples porque eu sou uma pessoa muito simples, mas deitei tudo cá para fora, o saber acumulado e as experiências porque naquela altura eu já sabia o que devia ter feito na escola e não fazia por falta de informação” (HV, vii-viii).

Reconhece a possibilidade que tem de ultrapassar os problemas que se lhe tinham anteriormente colocado e começa a dar forma a um processo formativo a partir de si própria, “Apercebi-me de como as coisas poderiam ser significativamente diferentes e foi quando acabei o curso, quando comecei a trabalhar que eu pensei em apostar em mim, lancei um desafio a mim própria de fazer aquilo que não tinha feito, porque não o consegui fazer e agora

---

<sup>6</sup> COURTOIS (B), 1989, “L'apprentissage Expérientiel: Une Notion et des Pratiques à Dèfricher”, in Education Permanente, nº 100-101, p. 10. Considera que as experiências autoformativas contribuem para uma modificação consciente da sua forma.

sabendo porque é que não o consegui fazer, e sabendo o que devo fazer, vou tentar dar o meu melhor e provar que sou capaz de o fazer”(HV, viii).

Este processo inicia-se quando começa a desempenhar funções docentes como professora profissionalizada para o primeiro ciclo do ensino básico. No seu primeiro ano de trabalho, na Escola de Várzea dos Fitos (1978/79), apesar das adversas condições de trabalho, “Trabalhei numa situação muito precária” (HV, viii). Os acessos eram muito difíceis, não havia as condições mínimas de habitabilidade e a escola estava num estado de abandono total “Apesar disso sentia-me lá que não consegue imaginar (entusiasmo), sentia-me lá muito bem” (HV, ix).

Tenta implementar o projecto educativo em que se inscrevem os seus ideais educativos “Foi um desafio a mim própria” (HV, viii).

Consciente de que o projecto corria o risco de ser interrompido pela imposição de mudança de escola no final do ano lectivo, apesar disso, era tal a confiança que tinha na sua intervenção e nas metodologias educativas que não hesitou em iniciar profundas remodelações na vida escolar.

O seu percurso autoformativo, neste ano escolar, baseia-se na interpretação do contexto sócio-económico e cultural em que a escola se insere e na possibilidade de encontrar soluções para ultrapassar os problemas através da metodologia do projecto educativo de escola.

O projecto educativo foi partilhado com os alunos e com a comunidade envolvente “Comecei por falar muito com eles, tentei com os meus alunos compreender porque é que certas coisas aconteciam e tentámos em conjunto encontrar soluções que pudessem ajudar a vida na escola a ser aprazível através de aprendizagens úteis e de respeito e cooperação” (HV, xii).

Procurou encontrar respostas educativas não só no meio local como no meio regional e nacional. A maioria dos alunos nunca tinha saído da Aldeia (apenas dois alunos, filhos de emigrantes, conheciam outros meios) “Foi muito importante levar aquelas crianças a ver o que estava para além da Várzea dos Fitos” (HV, x).

Os resultados escolares obtidos no final do ano escolar foram bastante positivos “Considero que fiz um bom trabalho, mas era sempre um trabalho que ficava por acabar” (HV, viii), embora houvesse o risco de o professor que viesse no ano seguinte não dar continuidade ao projecto e daí poder advir prejuízo para as crianças, “Em algumas escolas por onde passei os professores que me substituíram não compreenderam a lógica do trabalho que iniciei e desenvolveram a sua actividade através de métodos puramente tradicionais que prejudicaram o sentido das aprendizagens das crianças” (HV, xix).

No ano seguinte o processo reinicia-se, noutra escola, com outro projecto de acordo com as especificidades do meio.

Os dois anos lectivos seguintes (1980/81 e 81/82) são passados numa mesma escola (Vale Norinha), já como professora efectiva. Esta escola era em tudo semelhante à de Várzea dos Fitos. Ali desenvolveu um projecto educativo durante os dois anos lectivos “Através de um processo semelhante áquele que desenvolvi na Várzea dos Fitos” (HV, xiii), e os resultados escolares obtidos foram bastante satisfatórios “As crianças tiveram índices de sucesso escolar elevados” (HV, xiv).

No ano lectivo de 1982/83 é colocada como professora efectiva na escola de Aldeia do Sado onde, como professora efectiva, encontra finalmente estabilidade ao nível do seu desempenho e da contínuidade do trabalho a desenvolver, “Era altura de começar a tirar dividendos do investimento inicial” (HV, xix).

O percurso autoformativo da narradora desenvolve-se e ganha sentido nas reflexões constantes que realiza através da leitura das realidades do contexto e das propostas que apresenta para ultrapassar os problemas. Através deste processo dinâmico reflexivo seguido de uma reflexão-acção<sup>7</sup> introduzida pelo projecto educativo, o percurso autoformativo de Vitorina Prazeres vai-se

---

<sup>7</sup> PINEAU (G), 1985, “L’Autoformation dans le Cours de la Vie: Entre L’hétéro et L’écoformation, Education Permanente, Paris, n° 78-79, Juin, pp. 25-41, p. 28.

desenvolvendo dando-lhe a possibilidade de se apropriar do seu próprio poder de formação, através de uma tomada de consciência.

O processo desenvolvido em Aldeia do Sado, durante doze anos lectivos, encontra os seus fundamentos nos projectos anteriormente desenvolvidos e na consciência que a narradora possui da capacidade de produção de sucesso através destas metodologias e da sua implicação e intervenção pedagógica, “O meu entusiasmo e o acreditar foram determinantes porque neste momento eu já tinha provas, através do trabalho anteriormente desenvolvido, apesar dos projectos terem ficado inconclusos, depois de muita reflexão, planificação, estruturação e consultas bibliográficas, de que esta seria a metodologia adequada para trabalhar neste contexto. Eu já tinha a certeza daquilo que eu queria e o que queria fazer dava resultados bastante positivos” (HV, xvi).

O seu percurso autoformativo desenvolve-se em torno das necessidades de respostas educativas aos projectos em curso “A minha formação fazia-se fundamentalmente através dos projectos que trabalhávamos na escola porque exigiam de mim um aprofundar de conhecimentos que eu na maior parte das vezes não dominava. Isso obrigava-me a fazer pesquisas e a fazer pesquisas em livros e revistas e a procurar informação junto de técnicos ou de pessoas credenciadas em determinados domínios ou até junto de outros que tinham experiência nos assuntos que estávamos a estudar” (HV, xxxiii-xxxiv).

Reconhece a importância do investimento que fez no seu próprio percurso de formação sem o qual não teria sido possível realizar o trabalho que desenvolveu “Tive de fazer a minha própria formação. Fui adquirindo a formação que tenho hoje devido ao tipo de trabalho que desenvolvi, se tivesse feito outro tipo de trabalho eu não teria certamente adquirido conhecimentos que adquiri, não teria crescido como cresci e não teria o grau de satisfação que tenho” (HV, xxxiv).

Consciente da necessidade de uma actualização constante ao nível dos conhecimentos orientou o seu percurso autoformativo nesse sentido. “Fui



procurando fazer uma actualização constante porque eu não podia parar e estagnar, uma pessoa tem de aprender até morrer, portanto eu fui sempre, sempre fazendo a minha actualização tanto em leituras e pesquisas como em acções de formação e em todas as saídas que eu podia fazer, em todas as visitas que podíamos fazer” (HV, xxxv).

Os níveis de sucesso educativo verificados emergem da produção de conhecimentos que resultam de aprendizagens significativas, “A escola, até então, apenas lhes tinha ensinado que o importante era saber ler, escrever e contar ... Não dava para compreender como é que após 4 anos de andarem na escola ainda não sabiam ler nem escrever ... Uma das alunas que se encontrava nesta situação acabou por ser uma das melhores alunas que frequentaram a escola C+S de Ourique” (HV, xvii). As aprendizagens passaram a desenvolver-se em torno do projecto educativo<sup>8</sup> “As aprendizagens tinham a ver com coisas que eles tinham capacidade para fazer, portanto havia esse interesse dos saberes deles já adquiridos e havia o interesse de adquirir outros saberes que levassem para casa e para a comunidade” (HV, xxvii) ... “Entre a escola e a família havia troca de informação e de saberes nos dois sentidos. Este intercâmbio cultural permitiu a aproximação das famílias à escola e o reconhecimento da importância do estudo de algumas temáticas naquele meio”(HV, xviii).

Outro aspecto determinante na produção de sucesso educativo prende-se com as motivações para as aprendizagens “Organizei (...) centros de motivação para as aprendizagens dos alunos” (HV, xiv).

É importante verificar que para além da construção do seu percurso autoformativo, a narradora, proporcionou aos alunos a possibilidade de construírem e de se apropriarem, através da investigação e da reflexão-acção, do seu próprio processo de formação. Os alunos entram, também eles, num

---

<sup>8</sup> LHOTELLIER (A), 1986, “Le Travail Méthodique de Projet”, *Éducation Permanente*, N° 86, pp. 67-72, considera que o projecto educativo tem a sua origem na motivação pessoal que é trabalhada pelo imaginário e que necessita de representações fortes e estimulantes.

processo de gestão do seu próprio processo de formação, isto é, num processo autoformativo.

Olhando retrospectivamente para a importância que teve o seu desempenho profissional no seu percurso autoformativo reconhece a forma como ele foi decisivo na estruturação de si e na construção e apropriação dos seus próprios saberes. “Este processo foi muito importante para mim tanto do ponto de vista pessoal como profissional, este processo ajudou-me a crescer e a tornar-me mais pessoa ... muito mais pessoa (HV, xxxviii). “Foram 12 anos muito marcantes da minha vida, mas marcantes no bom sentido ... foram dias, semanas, meses e anos muito felizes” (HV, xl).

#### **1. 4. AUTOFORMAÇÃO E RELAÇÕES SOCIAIS**

O percurso autoformativo de Vitorina Prazeres é profundamente marcado pelas interacções sociais estabelecidas com os diferentes actores da comunidade educativa.

Se por um lado, o percurso autoformativo da narradora é determinante na forma como ela se posiciona nas relações que estabelece com os outros, “Tratei sempre os meus alunos com respeito, como seres humanos que eram e tentei sempre dar-lhes alguma coisa que lhes faltava. Talvez, por eu saber que me tinha faltado algo que para mim era muito importante” (HV, iii). Por outro lado, a forma de ser e de estar dos outros interfere com o seu modo de interpretar os problemas, “Nós as regentes escolares fomos as principais vítimas de um regime em que não interessava que houvesse pessoas com grandes saberes e esclarecidas” (HV, iii)., de reflectir e de actuar nos diferentes contextos sócio-educativos, onde o seu percurso autoformativo se foi consolidando e adquirindo sentido, “Eu tentei dar-lhes a eles (alunos) o que me tinha faltado a mim, abeirava-me logo da família, tentava conhecer o meio

familiar, o meio envolvente da criança e se me apercebia que alguma criança tinha qualquer carência, eu tentava de imediato ajudá-la ...” (HV, iii).

O projecto pessoal em que assenta o seu percurso autoformativo valoriza sobremaneira a dimensão humana dos diversos actores educativos, principalmente das crianças, das famílias, da comunidade envolvente, dos colegas e de outros agentes educativos.

Consciente da importância que as interacções humanas têm no sentido de permitir um melhor conhecimento das condições de vida e das capacidades dos diferentes actores sociais, no contexto em que estão inseridos, privilegiou as interacções com os seus alunos, no dia-a-dia, na escola, “Comecei por falar muito com eles, tentei com os meus alunos compreender porque é que certas coisas aconteciam e tentámos em conjunto encontrar soluções que pudessem ajudar a vida na escola a ser aprazível através de aprendizagens úteis e de respeito e cooperação” (HV, xii). “Inicialmente realizava grandes debates com os alunos e com a comunidade, o projecto de escola e a sua avaliação eram sempre feitos em conjunto, havia sempre uma participação muito intensa dos alunos e da comunidade, eu nunca impunha, as decisões eram tomadas em conjunto. (HV, xvi).

A narradora procurou dar sentido ao seu percurso autoformativo através de um processo dinâmico de envolvimento das famílias e da comunidade na vida da escola e na pesquisa e reflexão que conduzem à construção de saberes e de sucesso educativo. “Questões que eles traziam do seio familiar que a escola pesquisa e tentava encontrar respostas. Havia troca de informação e de saberes nos dois sentidos. Este intercâmbio cultural permitiu a aproximação das famílias à escola” (HV, xviii).

Este processo, no entanto, não foi fácil porque a escola era entendida pela comunidade como sendo um espaço fechado ao meio, “Lembro-me de quando cheguei a Aldeia do Sado que as pessoas até tinham medo de passar à porta da escola e que quando passavam nem para ela olhavam” (HV, xvi).

Os próprios alunos demonstravam através das suas posturas e atitudes o medo que tinham do peso institucional da escola “Inicialmente tinham na sala uma postura de receio, pois estavam sempre cabisbaixos “ (HV, xvii).

Neste clima e cultura de escola não existem motivações para trabalhar ou aprender “A imagem que a escola dava não contribuía de forma nenhuma para motivar as crianças” (HV, xxi).

Consciente da importância das interações escola-meio social, a narradora, procurou através das suas motivações criar condições que permitissem a implementação de novos modelos pedagógicos que facultassem a aquisição de aprendizagens úteis para as crianças e que contribuíssem para dar sentido e desenvolver o seu próprio processo de autoformação “Preocupeime em conhecer o meio deles, o meio social, cultural e económico. Fiz várias reuniões de pais onde, de um modo geral, só apareciam as mães mas onde não faltavam nunca” (HV, xxi) ... “Havia mães que residiam a 4 Kms de distância da escola, mas nunca faltavam às reuniões. No entanto, antes de elas se deslocarem à escola já eu me tinha deslocado à residência delas, porque uma das primeiras coisas que fiz, para além de falar muito com os alunos, foi visitar a casa de cada uma das crianças no sentido de ter mais elementos que me permitissem conhecê-los melhor e também para estabelecer um contacto mais próximo com as famílias. A maior parte das crianças viviam em montes e garanto-lhe que os acessos eram bastante difíceis, eram caminhos velhos, cheios de lama, mas eu fui lá a pé” (HV, xxi-xxii).

Reconheceu a importância de dotar a escola de estruturas que permitissem colmatar algumas dificuldades com que as crianças se debatiam no quotidiano “Se as crianças que frequentam estas escolas provêm de um meio sócio-económico desfavorecido em que em casa lhes faltam imensas coisas a que as crianças têm direito, se a escola também não faz nada para lhes minimizar essas carências, então (...) com que imagem é que elas vão ficar da escola quando daqui saírem ...” (Hv, xx).

Integrado no projecto educativo “Alimentação”, procurou através da participação dos pais e dos órgãos do poder local dar às crianças a possibilidade de tomar diariamente na escola o almoço “As pessoas tinham consciência de que os filhos andavam mal alimentados e então aí eu acho que os cativei logo ao propor-lhes fornecer uma refeição quente às crianças” (HV, xxiii).

Os pais colaboraram dando cada família um litro de azeite à escola “O que é que eles poderiam dar que não lhes ficasse a fazer muita falta lá em casa, porque as pessoas eram de fracos recursos” (HV, xxiii).

A Autarquia colaborou com um subsídio de 25 000\$00, depois de realizadas algumas reuniões e de um ofício com a seguinte mensagem “Ajudem-nos agora para que possamos ser independentes e não *chatear* mais a Câmara no futuro (HV, xxii).

A professora participou, em termos materiais, fazendo um empréstimo à escola “As pessoas viviam com muito pouco e eu achei por bem não lhes pedir que dessem dinheiro para a escola, então eu fiz um empréstimo de vinte contos à escola, há treze anos” (HV, xxviii).

A forma como se envolvia e acreditava no sucesso das iniciativas levava-a a conseguir apoios dos diferentes agentes com responsabilidades na educação escolar. “A comunidade e os alunos acabavam por ser contagiados pelo entusiasmo que eu punha no processo” (HV, xxviii). “Um dado importante que contribuiu para que eu continuasse em Aldeia do Sado foi a relação que tive com as pessoas do meio que eram como se fossem da minha família. Ainda, hoje, me emociono bastante pela forma como as pessoas me tratavam e me continuam a tratar e para mim era muito difícil deixar aquela numerosa família” (HV, xix).

Através de iniciativas que conduziram ao bem estar na escola e à criação de condições de aprendizagem num clima de cooperação, autonomia, responsabilidade, pesquisa, reflexão-acção e avaliação, o seu projecto pessoal

e o projecto educativo de escola contribuíram para gerar elevados índices de sucesso educativo.

Nas relações com outros agentes do meio verificaram-se dinâmicas de envolvimento que em muito contribuíram para valorizar as interacções pessoais e o significado das aprendizagens<sup>9</sup>.

Na criação de animais, de entre os vários recursos do meio, teve bastante importância a intervenção do veterinário “Os alunos aperceberam-se da importância de recorrer ao veterinário” (HV, xxxi).

No que respeita à cultura do linho assiste-se a “Outro exemplo de uma relação próxima da escola com o meio, foi o caso de uma senhora idosa que vivia num monte próximo e que nos ofereceu uma peça de linho para levarmos à Feira das Escolas. Esta senhora nunca frequentou a escola, não sabia ler nem escrever, no entanto aproximou-se de nós” (HV, xxxi).

A produção do linho era uma cultura tradicional já perdida no meio e que os alunos desconheciam, “A senhora foi à escola, levou uma peça de linho, e explicou às crianças como se procedia para obter uma peça como aquela. Conseguimos arranjar as sementes e plantámos, depois desenvolveu-se todo o processo até à produção de peças de linho. Esta senhora deu-nos uma colaboração extraordinária (...) uma pessoa que não sabia ler mas que conhecia a vida e os processos de vida”. (...) “Também nos ajudou imenso no tratamento das carnes do porco tinha uma grande sensibilidade para as crianças e uma grande paciência” (HV, xxxii).

Outro exemplo de actividades desenvolvidas em interacção com as pessoas do meio prende-se com a confecção do pão de trigo aproveitando recursos que a escola não possuía “Íamos a casa de uma vizinha (...) que tinha um forno e se disponibilizava a deixar-nos amassar e cozer o pão em sua casa. (...) Nas primeiras vezes a senhora Almerinda ia fazendo e explicando às

---

<sup>9</sup> LERBET (G), 1988, “L’Insolite Développement. Vers une Science de L’Entre-Deux”, Mesonance. P. 177. Refere-se às oposições dinâmicas como produtoras de transformação que se baseiam numa dialéctica de entropia e de neguentropia.

crianças, por fim as crianças faziam todo o processo de produção do pão sozinhas” (HV, xxxii).

Um senhor que havia sofrido um acidente, do qual ficou incapacitado para desempenhar a sua profissão, deslocava-se regularmente à escola para poder dar alguma colaboração e sentir-se útil “Era uma pessoa que cantava e tocava acordeão (...) Fizemos um rancho coral e uma aluna ainda aprendeu a tocar muito bem o acordeão (...) Também ia à escola fazer alguns trabalhos manuais com as crianças ... fazia mesas, tabuleiros, vasos ...” (HV, xxxii).

Estas interacções sociais que se estabelecem com as pessoas do meio envolvente à escola ajudaram a dar sentido ao projecto educativo de escola e contribuíram para uma reflexão-acção que é determinante no percurso autoformativo da narradora.

É importante realçar o reconhecimento que é feito às capacidades e experiências das pessoas do meio. Assiste-se ao reconhecimento, por parte da instituição escolar, da mais valia que representa para as aprendizagens significativas das crianças o conhecimento prático das pessoas do meio, isto é, o conhecimento de quem saber fazer.

Nesta dimensão a escola, através do protagonismo da narradora, assume e desempenha as suas funções de “instrumento privilegiado”<sup>10</sup> de promoção dos valores e da cultura local.

No que respeita à relação com os colegas, no seu projecto pessoal de autoformação valorizou a cooperação com todos os colegas numa relação de aceitação e respeito pessoal e profissional.

Reconhecendo a importância das relações interpessoais com os colegas, a narradora, esforçou-se no sentido de fomentar uma boa relação apesar de algumas acusações de que foi alvo por parte de alguns que a acusavam de não trabalhar na escola com as crianças, de apenas brincar. “As minhas relações com os colegas foram sempre óptimas, mesmo com aqueles que me

---

<sup>10</sup> NÓVOA (A), 1992, “Para uma Análise das Instituições Escolares”, in A. NÓVOA (Coord.) “As Organizações Escolares em Análise”, Lisboa: Publicações D. Quixote (IIE), p. 17.

algunharam no início, mesmo com esses eu tive o cuidado de ter sempre com eles um bom relacionamento, tanto do ponto de vista profissional como pessoal” (HV, xxxvi).

Procurou através das relações interpessoais promover o intercâmbio pedagógico entre as escolas, “Ao nível profissional tive algumas situações de intercâmbio com uma colega de uma escola também isolada e em conjunto desenvolvemos um projecto na área da informática. Com outras escolas não houve intercâmbio apesar das diligências que fiz nesse sentido” (HV, xxxvii).

Quando a situação o exigiu teve de partilhar um mesmo espaço de trabalho com outros colegas e os resultados foram bastante positivos “...Eu tinha de partilhar a minha sala com outra colega, tivemos sempre um bom relacionamento, planificando em conjunto e trocando saberes” (HV, xiii).

Em relação ao conselho escolar, órgão regulador da actividade pedagógica desenvolvida nas escolas, procurou ter sempre um comportamento que promovesse as interacções entre os colegas, valorizando as relações pessoais e profissionais “Tive sempre um bom relacionamento com as colegas apesar de eu achar que a ideia de estar a mudar a escola punha, ou podia pôr, em causa o desempenho de outros colegas, não sei, talvez o facto de algumas pessoas comentarem que alguns professores se preocupam com a escola enquanto que outros não, olhe não sei, mas senti que havia alguma coisa nesse sentido, mas como disse o nosso relacionamento foi sempre bom” (HV, xii). “... Havia um relacionamento bom do ponto de vista das relações pessoais e uma grande abertura entre todos, os colegas perguntavam-me algumas coisas do meu trabalho, como é que eu fazia e havia uma coisa que lhes fazia muita confusão não percebiam como é que os meninos tinham tempo para aprender a ler e a escrever fazendo essas actividades todas” (HV, xxxvii).

Consciente da importância da rentabilização das experiências pessoais e profissionais procurou sempre manter um bom relacionamento com os colegas e disponibilizar toda a sua experiência e meios auxiliares que utilizava na sua prática, embora não houvesse grande receptividade por parte dos colegas. “Eu



lá lhes explicava mas não ficavam muito convencidos, mas houve um bom relacionamento entre nós e eu punha tudo o que tinha na minha escola à disposição das colegas embora da parte das colegas não acontecesse o mesmo” (HV, xxxvii).

Reconhecendo a importância das relações interpessoais no trabalho a desenvolver e consciente da especificidade do seu projecto pessoal, preferiu Aldeia do Sado a Ourique (seu local de residência) “...Em Ourique eu não conseguia fazer um trabalho com aquela qualidade (...) O ambiente na escola de Ourique não é o melhor no que respeita à relação entre os docentes, não há espírito de equipa e o trabalho que assenta em projectos tem que ser participado pelos docentes, alunos, funcionários, pais e comunidade no geral” (Hv, xviii).

Em Aldeia do Sado, durante as festas do padroeiro da Aldeia, fazia na escola uma mostra à população dos trabalhos desenvolvidos na escola durante o ano lectivo e convidava os colegas a estarem presentes “Tive sempre o cuidado de convidar, todos os anos, todos os colegas para que nos visitassem mas só tive, infelizmente, a visita de dois colegas nunca apareceu lá mais ninguém, mas quando apareceu a feira das escolas foi diferente” (HV, xxix).

Encontrou no espaço educativo “Feira das Escolas” o local privilegiado para promover as interacções entre os colegas e a comunidade educativa e permitir a compreensão das tarefas e das metodologias usadas em cada escola. A “Feira das Escolas dava a possibilidade de os colegas poderem informar-se do que se fazia em cada escola mas também de todas as pessoas o poderem fazer e possivelmente melhor compreender a oportunidade de determinadas actividades, assim como as aprendizagens que possibilitavam às crianças. Eu nunca fiz um trabalho a pensar na feira das escolas, eu fazia os meus planos, fazia a recolha de elementos no meio, esses elementos eram tratados e todos os registos e gráficos ou compilações que daí resultassem, os livros que fazíamos (...) eram de grande importância para mostrar na feira das escolas porque é uma forma de devolver ao meio parte do que lá fomos recolher” (HV, xxx).

Apesar do empenhamento e das diligências que realizou visando promover um bom relacionamento com os colegas é consciente da resistência que alguns ofereciam e sensível às críticas que eram dirigidas muitas vezes injustamente. “No início quando comecei o processo, com a melhor das intenções, tive algumas amarguras porque havia colegas que não aceitavam bem o que eu estava a fazer e criticavam-me, por vezes, com alguma dureza. (...) Eu não desanimava mas sentia-me um pouco só e rejeitada ... bem as pessoas não compreendiam ... ou não queriam compreender ... isto mexia um pouco com o sistema ... toda aquela modificação (...) é necessária uma certa coragem e confiança no que se está a fazer (...) Quando comecei a receber visitas na escola as colegas começaram a fazer comentários públicos pouco abonatórios, do género : - É só brincadeira, ... não ensina nada às crianças, ...não dá o programa “ (HV, xxxvii).

Esta situação gerou um enorme mal-estar docente<sup>11</sup>, na narradora, acompanhado de algum sofrimento “Eu sofri muito” (HV, xii).

Em contrapartida outros colegas e agentes educativos reconheceram a importância do seu investimento pessoal e profissional e a forma como ele foi decisivo para criar condições de acesso ao sucesso educativo atingido. O professor Armando, um dia na camioneta em Castro Verde, ao encontrar a narradora tece o seguinte comentário “Dê-me cá um grande abraço, estou a trabalhar na Várzea dos Fitos e estou encantado com o que lá fui encontrar, a senhora fez lá um excelente trabalho” (HV, xi).

Quando deixou a escola de Colos e se encontrava a trabalhar em Vale Norinha foi abordada várias vezes e teve diversas solicitações para regressar à escola de Colos, “Tive várias visitas de pais e inclusivamente o senhor Padre veio falar comigo, mandatado pelos pais, para eu para lá voltar, mas não havia

---

<sup>11</sup> ESTEVE (J M.), 1992, “O Mal-Estar Docente”, Lisboa: Escher, p. 45. Define mal-estar docente como sendo o efeito permanente produzido pelas condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência.

nada a fazer. Era em Vale de Norinha que eu tinha de estar e foi ali que com grande entusiasmo deitei mãos à obra” (HV, xiii-xiv).

Um agente educativo que sempre apoiou e reconheceu a importância do desempenho da narradora foi o inspector Afonso “Foi uma pessoa muito importante em todo este processo desde a forma como me marcou quando foi meu professor (...) até ao acompanhamento entusiástico do trabalho desenvolvido na escola de Aldeia do Sado” (HV, xxxv).

Nas diversas reuniões que realizava com os professores do concelho de Ourique, o inspector Afonso, informava os docentes da forma como se processavam as aprendizagens em Aldeia do Sado e “referia que os meus alunos sabiam tudo e mais alguma coisa” (HV, xxxvii).

Ao nível da participação da narradora no contributo que deu para a formação de outros docentes houve reconhecimento por parte de alguns conselhos escolares que a convidaram a dar o seu testemunho “Houve outros conselhos escolares que me contactaram, alguns do próprio concelho de Ourique, outros de outros concelhos do distrito de Beja e do distrito de Faro” (HV, xxxvii).

Também a inspecção e as instituições formadoras de professores reconheceram a importância do seu trabalho e dos resultados atingidos “Cheguei a ter trinta inspectores no mesmo dia na escola onde estive o inspector geral que veio de Lisboa, do Ministério. Cheguei a ter na sala inspectores dos distritos de Beja, Faro, Évora, Portalegre, Setúbal e Lisboa ... recebemos imensas visitas, também inspectores do ensino preparatório e secundário ... alguns colegas de outros conselhos escolares (...) Tive visitas das Escolas Superiores de Educação de Setúbal, de Faro, de Beja (...) Pediram-me (o Dr. João Barroso) para ir à Universidade Católica fazer uma comunicação sobre o meu desempenho na Escola” (HV, xxxvi).

Através do reconhecimento da validade do seu desempenho, inscrito no seu projecto pessoal que fundamenta o seu percurso autoformativo, por diversos agentes da comunidade educativa e pelas estruturas do sistema

educativo, a narradora adquire uma maior consciência da importância do seu percurso autoformativo ao nível da sua intervenção numa dimensão individual, de grupo e da organização na qual está integrada.

O seu percurso autoformativo situa-se numa dimensão Auto Ecoformativa através da acção, da compreensão e da experiência directa do mundo, das coisas e dos elementos que compõem o contexto sócio-educativo onde intervém.

### 1.5 . AUTOFORMAÇÃO E MUDANÇA

O percurso autoformativo de Vitorina Prazeres assenta num projecto pessoal cuja dimensão fundamental se baseia na procura da melhoria da qualidade do seu desempenho profissional, na escola. O seu projecto pessoal implica a introdução de metodologias inovadoras centradas em projectos educativos de escola<sup>12</sup>. Estas inovações metodológicas produzem-se fundamentalmente na vertente pedagógica e conduzem à necessidade de produzir mudanças<sup>13</sup> no domínio dos meios materiais e das condições de acesso ao sucesso educativo.

Consciente da necessidade de adaptar os espaços escolares a uma nova dimensão educativa e ao bem estar dos alunos e professor, produziu nas diferentes escolas onde exerceu, mudanças significativas.

No seu primeiro ano de trabalho como professora profissionalizada desempenhou funções docentes em Várzea dos Fitos onde foi encontrar uma escola abandonada e com acessos bastante difíceis “A escola estava em estado de abandono, tinha um silvado até ao tecto, aparentava nunca ter sido pintada,

---

<sup>12</sup> PETITAT (A), 1987, “Entre Histoire e Sociologie, Une Perspective Constructiviste Appliquée à L’Emergence des Collèges et de la Bourgeoisie”, *Revue Française de Pédagogie*, nº 78, pp. 21-29. Considera que a Escola através da inovação pode produzir mudanças que conduzam à emergência de um novo paradigma de sociedade.

<sup>13</sup> THURLER (M G.), 1992, “A Escola e a Mudança”, Lisboa: Escolar Editora, p. 39. Refere que a mudança dependerá das estratégias adoptadas pelos diversos actores.

tinha buracos, vidros partidos, fechaduras avariadas, estava em ruínas, era uma coisa inexplicável o estado em que a escola se encontrava” (HV, viii-ix).

Alterou significativamente as condições de trabalho através de uma intervenção entusiástica contando, para o efeito, com a participação dos alunos e do marido “ ... Fiz uma transformação radical em tudo aquilo (...) Passado algum tempo a escola parecia outra, com os espaços exteriores arranjados, as carteiras transformadas em mesas de trabalho, cavaletes para pintura, estação meteorológica, horta pedagógica e muitas outras coisas” (HV, ix).

Aquele espaço tornou-se acolhedor e convidativo para trabalhar e aprender “Estava na escola até que se via, só saía de lá quando o sol se punha e não ficava mais tempo porque não havia electricidade (...) sempre rodeada pelas crianças que nunca me deixavam” (HV, ix).

Um dos problemas mais difíceis de ultrapassar para estabelecer comunicação com o exterior prendia-se com as dificuldades de acesso e com o péssimo estado em que se encontrava a estrada, “Tive grandes dificuldades para conseguir algumas destas mudanças principalmente com a Câmara Municipal. Estávamos no ano de 1978, choveu imenso nesse ano, a estrada era um mar de lama, o meu marido quando me ia levar tinha de deixar o carro bastante longe da Várzea dos Fitos, depois lá ia a pé, pela lama, chamar um senhor que tinha um tractor ... Eu ia com ele no tractor até à escola e o meu marido regressava a Ourique. No entanto, eu quando avistava a escola sentia-me muito feliz. Todos os dias eu conseguia modificar coisas dentro da escola. (...) Entretanto da Câmara Municipal, após várias diligências, conseguimos o arranjo da estrada e verbas para arranjar a escola” (HV, x).

Apesar das dificuldades que encontrou trabalhou sempre com grande entusiasmo e estabeleceu relações “de amizade e respeito” (HV, xi) muito fortes com as crianças e com as pessoas do meio, “Quando de lá saí, quando fechei a porta da escola as lágrimas corriam-me de alegria e tristeza. Alegria pelas mudanças produzidas e tristeza em relação ao futuro daquelas crianças que ali comigo passaram um dos melhores anos da sua vida” (HV, xi).

Nos anos seguintes nas escolas onde trabalhou foi encontrar situações muito semelhantes às que inicialmente encontrou em Várzea dos Fitos, no entanto, nunca perdeu o ânimo para recomeçar o processo de mudança “É no reinvestir que está a grande virtude, é ter a coragem de não baixar os braços e recomeçar sempre e foi isso que eu tive, não sei, ou Deus me deu, tive sempre coragem para continuar porque onde quer que chegava cada vez o panorama era mais desolador e eu recomeçava novamente. Claro que em Aldeia do Sado foi um recomeçar diferente porque eu pensei que não iria sair mais daquela escola” (HV, xxi).

Em relação às mudanças produzidas nas escolas por onde passou ouviu comentários bastante diversos “Muita gente me referia que não compete aos professores equipar as escolas isso são responsabilidades do Ministério da Educação, eu concordo com esta posição, mas se não tomarmos iniciativas, as escolas resumem-se a quatro paredes e a material de pouca qualidade e degradado o que é um desconforto total para alunos e professores trabalhar numa escola assim. Aliás eu nem sei trabalhar numa escola assim e penso que as crianças também não” (HV, xx).

Quando chegou à escola de Aldeia do Sado a situação não era diferente da que havia encontrado nas restantes escolas. No entanto, o seu empenho foi mais entusiástico porque ali havia possibilidade de dar continuidade ao trabalho em que acreditava. “Quando cheguei à escola encontrei-a tal como tinha encontrado as restantes por onde tinha passado, o recreio da escola estava coberto por pastos secos e pacotes de leite vazios do ano anterior. Os vidros das salas partidos, fechaduras avariadas, portas que ou não abriam ou não fechavam e o material eram as tradicionais carteiras (...) Fiquei mais uma vez bastante desanimada porque nos sítios por onde tinha passado tinha tido um enorme trabalho para deixar a escola como um lugar aprazível e acabava sempre por herdar situações como a que acabei de descrever” (HV, xx).

Passado algum tempo a escola era um espaço aprazível para as aprendizagens e as crianças tinham um papel activo na organização dos

projectos educativos da escola “Passado pouco tempo as crianças com grande facilidade planificavam, dividiam tarefas e executavam as tarefas” (HV, xvii).

O primeiro projecto educativo que provocou profundas mudanças que contribuíram para alterar o sentido das aprendizagens, das interacções entre os diferentes actores e da emergência e produção de novos saberes, foi o projecto alimentação.

A narradora consciente da importância da participação dos pais e de outros agentes educativos nas mudanças a introduzir na escola sensibilizou a comunidade educativa para a importância e significado que teria este projecto na melhoria das condições de vida e de trabalho das crianças na escola.

O projecto alimentação integrou duas dimensões fundamentais, por um lado, permitiu às crianças tomar uma refeição diariamente na escola e, por outro lado, tornou-se um instrumento gerador de aprendizagens. O projecto conduziu à emergência de outros projectos educativos que o complementaram.

O projecto educativo como instrumento de inovação pedagógica conduziu à necessidade de mudanças que por sua vez conduziram à necessidade de implementação de novos projectos. Cada projecto gerou novos projectos dando origem a um ciclo de continuidade que assentou principalmente na planificação, reflexão-acção e avaliação. “Tudo era registado pormenorizadamente e trabalhado posteriormente na sala numa visão interdisciplinar. Tudo era contabilizado, o tempo de preparação da terra, os ingredientes, o número de sementes e espécies, custos (dinheiro investido), tempo de crescimento, quantidades colhidas e preço de venda. Tínhamos uma contabilidade organizada onde era fácil verificar os lucros obtidos. Com a criação de animais o processo foi semelhante” (HV, xxiv).

As aprendizagens de Estudo do Meio, Língua Portuguesa de Matemática e todas as outras “... realizavam-se fazendo, a fazer aprendiam...” (HV, xxxv).

No micro-sistema educativo da escola de Aldeia do Sado geraram-se dinâmicas constantes de inovação e mudança que tiveram um impacto

significativo nas aprendizagens e na transformação das perspectivas da comunidade educativa.

A par das interacções e das aprendizagens que os projectos geravam havia uma dimensão económica prevista na execução das actividades que era muito importante na medida em que poderia permitir à escola conquistar a sua autonomia e afirmar-se com independência e com uma cultura e identidade próprias. “Tudo o que nós fazíamos na escola era virado para a aquisição de bens materiais e para as aprendizagens” (HV, xxvii). “... Quando vendemos os primeiros animais conseguimos algum equilíbrio de dinheiros (...) Uma outra fonte de receitas foi a produção, nas aulas de expressão plástica, de materiais que pudéssemos vender” (HV, xxix).

Numa dimensão de valorizar o projecto educativo de escola, através da introdução contínua de inovações e mudanças, a escola de Aldeia do Sado conseguiu pela acção da professora, dos alunos e da comunidade educativa, afirmar-se com uma identidade própria e autonomia. “A minha escola chegou mesmo a afirmar-se, chegámos mesmo a ser totalmente independentes e a ter algo para transmitir ou dar às outras escolas, era uma escola que se autofinanciava, por fim até as visitas que as crianças faziam era a escola que pagava tudo” (HV, xxxvii).

A narradora considera que para além do desafio que lançou a si própria foi também “um desafio ... ao próprio sistema porque as mudanças produzidas e o sucesso escolar dos alunos mexeu um bocado com o sistema” (HV, viii).

O percurso autoformativo de Vitorina Prazeres, através dos mecanismos de inovação e mudança que conduzem à transformação de perspectivas, atinge uma elevada dimensão que corresponde à dupla apropriação do seu poder de formação, como refere Pineau<sup>14</sup>, pois por um lado a narradora é sujeito do seu próprio poder de formação tomando em mãos este poder e por outro lado ao

---

<sup>14</sup> PINEAU (G), 1988, “A Autoformação no Decurso da Vida: Entre a Hetero e a Ecoformação”, in A. NÓVOA e M. FINGER (Org.), “O Método Autobiográfico e a Formação”, Lisboa: DRH/Ministério da Saúde, p. 67.



aplicá-lo a si mesma torna-se objecto de formação de si mesma em virtude de realizar um trabalho de si sobre si.

## **2. A TRANSFORMAÇÃO NA HISTÓRIA DE VIDA**

No que respeita às transformações ocorridas centraremos a nossa análise nas transformações<sup>15</sup> verificadas ao nível da escola (Transformação do *Habitus*) e ao nível dos alunos e da comunidade envolvente (Transformação de Perspectivas).

### **2. 1. TRANSFORMAÇÃO AO NÍVEL DO HABITUS**

O processo desenvolvido na escola de Aldeia do Sado provocou transformações ao nível do *habitus*<sup>16</sup>. Através de inovações e de mudanças produziram-se alterações significativas ao nível dos hábitos, atitudes e comportamentos. Assistiu-se a uma ruptura com os constrangimentos em que se fundamentam as metodologias tradicionais de ensino ao nível dos comportamentos, atitudes e hábitos de professores e alunos nas sala de aula e na relação com o meio físico e social envolvente.

Através do reconhecimento da necessidade de modificar o real gera-se uma lógica de ruptura com os processos de socialização tradicionais e com as relações hierárquicas institucionalizadas.

---

<sup>15</sup> LERBET (G), 1984, "Approche Systémique et Production de Savoir", Mesonance, p. 41. Considera que a transformação é um processo de mudança de formas que implica evolução.

<sup>16</sup> BOURDIEU (P), 1980, "Le Sens Pratique", Paris: Éditions de Minuit, pp. 88-97. Define *habitus* como sendo sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturantes, isto é, princípios geradores e organizadores de práticas e de representações. Afirmar, ainda, que é um processo de regulação puramente social e quase mágico de socialização, uma vez que assegura a adesão subjectiva e a participação activa dos agentes na reprodução da sua posição social.

No que respeita ao clima de trabalho e à emergência de uma nova cultura de escola, a narradora, começou por tomar algumas iniciativas que foram decisivas na transformação de hábitos, atitudes e comportamentos. “Numa primeira fase dialogámos muito e saímos muito da escola para o campo porque eu entendo que a criança em liberdade deixa cair a máscara e o professor tem oportunidade de a conhecer muito melhor e de a conhecer como ela é na realidade, principalmente no seu meio (...) A escola até então apenas lhes tinha ensinado que o importante era saber ler escrever e contar (...) Percebi que crianças que inicialmente tinham na sala uma postura de receio, pois estavam sempre cabisbaixos, faziam observações com grande pertinência e demonstrativas de uma grande capacidade de relacionar os factos e de procurar encontrar respostas para a causa de certas coisas acontecerem, enfim grandes inteligências (...) Abolimos réguas e ponteiros, para haver ordem e trabalho não é necessário haver repressão (...) Definimos os procedimentos a ter na escola ... passado pouco tempo as crianças com grande facilidade planificavam, dividiam e executavam as tarefas” (HV, xvii).

Consciente da importância de uma participação activa dos alunos no processo de aprendizagem, a narradora, fez recurso aos projectos educativos visando promover uma reflexão crítica nos alunos e a aquisição de conhecimentos enquadrados no meio. “Tive oportunidade de ajustar os projectos através da reflexão e da avaliação e de conseguir que os projectos gerassem novos projectos o que permitiu aos alunos compreenderem melhor os problemas reais da escola e ter uma visão crítica sobre esses mesmos problemas, lançando novas ideias que eram implementadas em novos projectos o que também permitiu aos alunos elevados índices de sucesso tanto ao nível escolar como pessoal e social” (HV, xviii-xix).

As aprendizagens realizaram-se em torno das actividades inerentes ao projecto em curso “As crianças aprendiam muito na horta ... é muito diferente ensinar a uma criança que 3x4 são 12 do que ela no canteiro fazer uma coluna

com 4 alfaces e em 3 filas, ela sente necessidade de comprovar quantas alfaces semeou” (HV, xxiii).

As actividades realizadas para cada um dos projectos educativos eram devidamente planificadas, reflectidas e avaliadas e eram elaborados registos pormenorizados de todo o processo<sup>17</sup>. “Todo este trabalho era depois apresentado às pessoas do meio através de gráficos e descrição pormenorizada de todo o processo, principalmente em livros que fazíamos e através de notícias e artigos no nosso jornal” (HV, xxiv).

Visando rentabilizar os conhecimentos adquiridos pelos alunos através das suas vivências e procurando implicar as famílias e a comunidade na educação das crianças e numa participação mais activa na escola, as aprendizagens organizavam-se em torno de “coisas que eles tinham capacidade para fazer, portanto havia esse interesse dos saberes deles já adquiridos e havia o interesse de adquirir outros saberes que levassem para casa e para a comunidade. Era uma forma de rentabilizar os conhecimentos que eles traziam para a escola e que eram importantíssimos e de devolver novos conhecimentos às famílias e à comunidade (HV, xxvii).

As actividades desenvolviam-se através de um processo dinâmico que permitiam às crianças chegarem por si próprias ao conhecimento assumindo a narradora funções de orientadora das acções a desenvolver. “Eu nunca disse a uma criança que estava errada procurava, isso sim, que ela seguisse um caminho que a levasse a descobrir ou a contactar com a realidade ... com a verdade (...) Neste processo pedíamos muito a ajuda da comunidade, foi um trabalho que resultou bastante bem, as pessoas iam à escola com grande à vontade, mesmo aquelas que nunca tinham frequentado a escola, e nós íamos também contactar as pessoas às suas casas e locais de trabalho com o mesmo à vontade” (HV, xxviii).

---

<sup>17</sup> JOSSO (C ), 1989, “Ces Expériences au Cours Dequelles se Forme Identités et Subjectivité”, Education Permanente, nº 100-101, p. 163. Refere que o que torna a experiência formadora é a aprendizagem ao oferecer a cada um a oportunidade de uma presença de si na situação, através da mobilização de uma pluralidade de registos.

Visando valorizar as realizações escolares (domínio pedagógico) e a promoção da escola na comunidade (domínio sócio-cultural) a feira das escolas é um espaço privilegiado neste processo “O meu desempenho na escola encontra na feira das escolas um óptimo espaço de rentabilização das produções realizadas e de troca de saberes” (HV, xxx)

Consciente da importância de alargar o domínio dos conhecimentos para além da realidade local, a narradora, implementa uma dinâmica que conduz à pesquisa bibliográfica e à procura de outros conhecimentos por outros meios. “As actividades que se desenvolviam eram baseadas em conhecimentos práticos do meio da criança mas não poderíamos ficar apenas por aí era necessário introduzir mais informação e novos conhecimentos visando abrir os horizontes culturais dos alunos e das famílias e aí surge o reconhecimento da importância dos livros (...) Visitámos o “Diário do Alentejo” para nos informarmos sobre os requisitos para fazer um jornal, tivemos um programa radiofónico na Rádio Castrense, em Castro Verde, portanto não pesquisámos apenas no nosso meio porque, por vezes, ali não encontrávamos as respostas que pretendíamos” (HV, xxxiii).

No que respeita às relações com a autarquia, a narradora, consciente da importância da autonomia que a escola deveria assumir solicitou alguns apoios para ultrapassar os problemas que inicialmente se levantaram “Ajudem-nos, agora, para que possamos ser independentes e não chatear mais a Câmara no futuro” (Hv, xxii).

Esta atitude mereceu por parte da autarquia reparos de consideração e respeito o que contribuiu para uma óptima relação que sempre se verificou entre a escola de Aldeia do Sado e a Câmara Municipal de Ourique.

No âmbito das relações institucionais com a hierarquia escolar, apesar de alguns conflitos iniciais, estabeleceu-se um clima de respeito e aceitação que evoluiu de uma forma bastante positiva após as várias visitas, à escola, de inspectores “tive trinta inspectores dentro da sala” (HV, xl) e de instituições

formadoras de professores “tive aqui visitas das Escolas Superiores de Educação de Setúbal, Faro e Beja” (HV, xxxvi).

## 2. 2. TRANSFORMAÇÃO DE PERSPECTIVAS

O processo que decorreu na escola de Aldeia do Sado, o qual produziu elevados índices de sucesso educativo, encontra os seus fundamentos na procura de afirmação e na estruturação do percurso autoformativo da narradora que se baseia no seu projecto pessoal e profissional. O recurso às metodologias do projecto educativo de escola contribuiu em grande dimensão para a transformação de perspectivas<sup>18</sup> da professora, dos alunos e da comunidade envolvente.

Através do recurso a métodos pedagógicos que valorizaram o meio sócio-cultural de origem e as experiências de vida da professora, dos alunos e da comunidade envolvente foi possível elaborar projectos educativos que integraram actividades baseadas em experiências formativas<sup>19</sup> e que contribuíram para transformar as perspectivas<sup>20</sup> dos diversos actores intervenientes em função da reinterpretação que fizeram das suas experiências vividas<sup>21</sup>.

A escola de Aldeia do Sado até à chegada da actual professora havia assumido uma atitude de isolamento no meio, a sua existência resumia-se ao

<sup>18</sup> MEZIRROW (J), 1978, “Perspective Transformation”, *Adult Education*, Vol. XXVIII, nº 2, pp. 100-110, Refere que as perspectivas são propostas para experienciar a nossa vida que envolvem uma decisão para agir.

<sup>19</sup> PINEAU (G), 1991, “Formation Expérientielle et Théorie Tripolaire de la Formation”, in B. COURTOIS et G. PINEAU (Coord.), “La Formation Expérientielle des Adultes”, Paris: La Documentation Française, pp. 29-40. Considera que é através da experiência formativa por contacto directo, mas reflectido, com a realidade social que cada indivíduo dá sentido à sua experiência e a torna produtora de novos saberes.

<sup>20</sup> FINGER (M), 1989, “Apprendre une Issue. L’Éducation des Adultes `L’Âge de la Transformation de Perspective”, Lausanne: Editions Loisirs et Pédagogie, p. 118. Considera que as perspectivas se transformam em função da reinterpretação do vivido e das experiências de vida.

<sup>21</sup> SCHWARTZ (B), 1994, “Moderniser sans Exclure”, Paris: Ed. la Découverte, p.238. Afirma que a transformação do vivido em experiência e da experiência em saberes passa por uma maturação interior que acresce as capacidades da pessoa.

trabalho que era desenvolvido dentro da sala de aulas. Não existia qualquer relação entre a escola, as famílias e a comunidade envolvente. A instituição afirmava-se no interior do espaço geográfico que é delimitado pelos muros da escola. Esta afirmação era, por vezes, repressiva e reprodutora da ordem social através de uma estrutura estruturante ao serviço do sistema.

As perspectivas formuladas pela comunidade e pelos alunos em relação à escola baseadas na sua experiência do até então vivido não eram fáceis de transformar.

A narradora teve consciência desta situação e apercebeu-se das dificuldades que iria encontrar “Quando dei conhecimento do trabalho que pretendia fazer vi no rosto e nas atitudes de alguns pais alguma desconfiança em relação ao processo. Entendi que as pessoas estavam preocupadas com o facto de a escola ir criar pintos e fazer uma horta porque a ideia que tinham de escola era uma ideia tradicional de ensinar a ler, escrever e contar” (HV, xxii).

Através de algumas propostas concretas que fez, contribuiu decisivamente para que mudassem as atitudes dos alunos e dos pais, “Informei as mães de que eu iria fazer um empréstimo à escola, situação que já tinha combinado com os alunos” (HV, xxii).

Verificaram-se, por parte dos alunos e dos pais, algumas atitudes significativamente diferentes das que até então tinham e que os levou a interrogar-se sobre o facto de “crianças que não queriam ir à escola e agora correm para ir para a escola, dançam, cantam, pulam, brincam, riem ... (HV, xi). (...) “As pessoas mudaram radicalmente a sua atitude perante a escola e não foi um trabalho fácil, porque inicialmente as pessoas não me aceitaram bem até comentavam que :- Os outros não faziam nada com as crianças e esta agora só vem para a escola fazer hortas e criar pintos o que é que as crianças irão aprender ... No início foi complicado” (HV, xvi).

Os pais acabaram, no entanto, por reconhecer que esta escola poderia dar aos seus filhos uma formação diferente e contribuir para uma melhor preparação para o seu futuro “Passado algum tempo os pais compreenderam,

principalmente quando os filhos iam para casa e ensinavam às mães uma receita nova ou quando diziam aos pais como se criavam coelhos ...” (HV, xvii).

As iniciativas pedagógicas permitiram a emergência de uma dinâmica de troca de saberes entre as famílias e a escola “Este intercâmbio cultural permitiu a aproximação das famílias à escola e o reconhecimento da importância do estudo de algumas temáticas naquele meio ... “(HV, xviii).

A professora encontra em Aldeia do Sado a escola que lhe permitirá executar um projecto pessoal e profissional que há muito havia tentado implementar. “Estava consciente de que aquela era a escola para o resto da minha carreira e que ali é que poderia fazer o investimento com que sempre sonhara ...” (HV, xxi). Esta situação de estabilidade e continuidade no trabalho permitiu à narradora tomar consciência da importância da sua intervenção e contribuiu para alterar as suas atitudes face à escola e para transformar as suas perspectivas face à produção de saberes.

Numa lógica de intervenção promotora da produção de saberes, valorizando o contexto sócio-cultural em que a escola se insere, geram-se dinâmicas que permitem a cada um, de uma forma diferenciada, chegar a diferentes saberes mas onde ninguém é detentor de saberes absolutos. “Aquele tipo de trabalho obrigava-me (risos) a procurar informação, tinha mesmo de ser e depois os alunos tinham um espírito de procura .. de saber, de querer saber cada vez mais e eu tinha de estar sempre preparada. (...) Eu nunca tive vergonha de dizer a um aluno que não sabia ...” (HV, xxxiv). “Assim como eu nunca disse a uma criança que ela estava errada ...” (HV, xxviii).

Reconhece a importância da sua intervenção na escola e na comunidade principalmente ao nível do processo de aquisição de conhecimentos e da formação das crianças e da comunidade através da sua forma de agir “...Eu, hoje, sinto que fiz alguma coisa pelas crianças que me passaram pelas mãos (...) e até mesmo pela comunidade de Aldeia do Sado ... fez-se muita coisa de positivo para as pessoas “(HV, xxxviii).

Os métodos pedagógicos utilizados permitiram a prática de actividades que facultaram as aprendizagens e o acesso a um sucesso de nível educativo e contribuíram para transformar as perspectivas que os alunos e a comunidade tinham da escola e da educação. “... As crianças foram levadas a compreender como é que um determinado número de quilos de azeitona dá um certo número de litros de azeite. Na sala trabalhámos estas situações de proporcionalidade de conversão de azeitona em azeite. Estes cálculos também serviam para ajudar a família a saber o azeite que iria receber através da azeitona entregue” (HV, xxv).

Um aspecto significativo nas aprendizagens resultava das conclusões a que chegavam, por exemplo, relativamente à importância dos hábitos alimentares e de alguns cuidados a ter para chegar a uma alimentação racional. “... É muito importante sensibilizar as crianças para a importância de uma alimentação racional (...) É importante que as crianças adquiram estes conhecimentos e os transmitam às famílias. (...) Através da prática da alimentação e confecção das refeições íamos tirando ilações sobre o prejudicial que é o consumo em excesso de gorduras, principalmente do porco que é a base da alimentação local, de sal, de açúcar ...” (HV, xxv)..

Conscientes da importância de fazer chegar estas informações à comunidade realizaram, na escola, vários encontros onde debatiam e sensibilizavam as pessoas do meio para uma alimentação racional “Nós chegámos a fazer almoços na escola para os reformados onde os alunos liam nos livros de alimentação que tínhamos produzido e apelavam para os cuidados a ter com os excessos visando sensibilizar as pessoas para a importância de uma alimentação equilibrada. Eu acho isto muito importante, as crianças a aconselharem os idosos a consumirem alimentos ricos em sais minerais, vitaminas e proteínas” (HV, xxxviii).

A introdução de novas culturas hortícolas no meio também contribuíram para enriquecer os conhecimentos e transformar as perspectivas dos diferentes agentes da comunidade educativa. “Começámos apenas com



culturas habituais no meio, depois como eu tinha em mente alargar o nível de conhecimentos fomos introduzindo outras culturas, principalmente de plantas aromáticas, desconhecidas no meio como o tomilho, a segurelha, a mangerona e mais tarde também a cultura do linho (...) No primeiro ano, digamos que, a horta funcionou mais virada para a necessidade de fornecer alimentos para as refeições, posteriormente visou fornecer conhecimentos diversos e proporcionar aprendizagens mais profundas aos alunos” (HV, xxvi).

No que respeita à criação de animais verificou-se uma valorização dos conhecimentos que os alunos já dominavam e incrementaram-se hábitos de observação, registo e pesquisa. Houve, também, recurso ao testemunho dos conhecimentos das pessoas da comunidade através do relato das suas experiências, neste domínio. “...A criança já trás estas vivências do seu meio familiar (...) Na escola através dos instrumentos de registo que tem de preencher e à posterior discussão para chegar a tirar ilações os alunos tornam-se observadores de tudo o que acontece, o que conduz a questões muito pertinentes e que obrigam a leituras diversas em obras da especialidade e em testemunhos de pessoas do meio” (HV, xvi) (...) “Nós pedíamos a pessoas da comunidade que fossem à escola dar informações e discutir esses assuntos connosco” (HV, xxvii).

Passou a verificar-se, contrariamente ao que acontecia na fase inicial, uma participação bastante activa das pessoas da comunidade na escola e da escola na comunidade. Passou a haver troca de experiências<sup>22</sup> e de saberes nos dois sentidos. “As pessoas iam à escola com grande à vontade, mesmo aquelas que nunca tinham frequentado a escola, e nós íamos também contactar as pessoas às suas casas e locais de trabalho com o mesmo à vontade” (HV, xxviii).

Houve necessidade de estabelecer interacções num domínio mais alargado de pessoas, que sendo do meio se encontravam ausentes mas que

regressavam por altura das festa da Aldeia. Os visitantes iam à escola faziam compras e apercebiam-se das dinâmicas e do trabalho ali desenvolvido “...queríamos que as pessoas entrassem na escola e queríamos ouvir as suas opiniões. Queríamos ouvir, principalmente, aqueles que estando fora, tinham frequentado aquela escola e que por isso se poderiam pronunciar sobre mudanças profundas ali ocorridas. Ouvimos coisas que nos deixaram bastante satisfeitos e de algum modo recompensados” (HV, xxxix).

Outro espaço privilegiado de interacções entre alunos, professores e comunidade foi a “Feira das Escolas” que se realizava na sede do concelho, em Ourique. Este espaço visava promover trocas nos domínios pedagógico, cultural e económico. “A Feira das Escolas é uma forma de devolver ao meio parte do que lá fomos recolher (...) É uma forma de mostrar e de dignificar a escola e os professores” (HV, xxx).

Através das actividades desenvolvidas e das experiências vividas através do acto educativo os alunos tornaram-se conscientes da importância da sua participação na vida da escola o que contribuiu de forma decisiva para alterar as suas perspectivas iniciais. “... Eles começaram a aperceber-se que também tinham algo a dizer e a fazer, que eram importantes na vida da escola. (...) O facto de eles passarem a ser agentes da sua própria aprendizagem deu-lhes uma visão totalmente diferente da escola. Os alunos começaram a aperceber-se que esta era uma escola diferente da que tinham tido porque reconheciam que eram gestores daquele espaço. As próprias aprendizagens que faziam permitiam-lhes ter uma visão diferente da escola, onde a escola não era aquilo que eles tinham conhecido, mas sim o que estavam a viver em cada momento e o que iria ser no futuro, a julgar pelos planos elaborados. Era o reconhecimento de uma escola que lhes dava preparação para o futuro, preparando-os para poderem intervir no seu meio ...” (HV, xxxix).

---

<sup>22</sup> DOMINICÉ (P), 1989, *Expérience et Apprentissage: Faire de Nécessité Vertu*, in *Education Permanente*, nº 100-101, p. 63. Considera que a experiência se torna fonte do conhecimento, ela faz parte do processo de produção de conhecimentos.

É nesta dimensão de intervenção pedagógica que o percurso autoformativo de Vitorina Prazeres é determinante na transformação de perspectivas dos alunos e da comunidade envolvente

## CONCLUSÃO

Neste quinto capítulo, da quarta parte do nosso trabalho de investigação, realizámos uma análise qualitativa ao discurso da narradora e procurámos evidenciar os aspectos significativos que constituem o seu percurso autoformativo e o processo de transformação ocorrido em Aldeia do Sado, inscritos na história de vida de Vitorina Prazeres.

Verificámos como se desenvolveu o processo autoformativo de si própria, a diferentes níveis, através da singularidade do seu percurso pessoal e profissional.

Ao nível familiar constatámos que as várias decisões levadas a cabo pela narradora foram tomadas em consciência e assumidas como decisões suas reflectidas e analisadas no seio familiar.

No domínio da vida escolar e da importância que teve na construção do seu percurso autoformativo verifica-se, num primeiro momento, uma procura dos espaços instituídos de educação formal (heteroformativos) porque é consciente que lhe falta informação de base que lhe permita agir com segurança, principalmente perante os outros. Num momento posterior, torna-se sujeito activo do seu próprio percurso de autoformação através de uma libertação progressiva do regime autoformativo e da progressiva apropriação de meios próprios que lhe permitem intervir nos espaços instituídos e na gestão que faz a partir de si própria.

Ao nível do trabalho a sua intervenção baseia-se na concretização do seu projecto pessoal e profissional através do recurso a metodologias que assentam no trabalho de projecto. O seu percurso autoformativo estrutura-se e adquire sentido na rentabilização que faz das experiências anteriormente vivenciadas e na capitalização dos saberes adquiridos. Através de uma análise reflexiva da sua intervenção adquire a capacidade de tornar as experiências

vividas<sup>23</sup> em experiências autoformadoras que geram produção de novos saberes por oposição ao regime de heteroformação, em espaços instituídos de educação formal.

A narradora torna-se parte integrante do processo de produção de saberes através de uma gestão que faz a partir de si própria a qual gera dinâmicas de inovação que conduzem a mudanças e que produzem transformações no contexto sócio-educativo onde intervém. Através da sua acção e das transformações que produz nos espaços instituídos<sup>24</sup> apropria-se de mecanismos que contribuem para estruturar o seu percurso autoformativo.

O percurso autoformativo de Vitorina Prazeres é significativamente marcado, na sua estruturação, pelas interacções que estabelece e privilegia com os diversos actores da comunidade educativa. O seu processo autoformativo vai-se consolidando através de uma contínua constatação das potencialidades que encerram as metodologias que utiliza e da demonstração da eficácia destas perante os outros.

As interacções que estabelece com os outros são por vezes conflituosas, principalmente com colegas e com a hierarquia escolar, no entanto, consegue gerar dinâmicas autoformativas que dão sentido ao seu percurso pessoal de formação e que contribuem para desenvolver o poder de se produzir a si própria.

As mudanças introduzidas pela necessidade de inovar baseiam-se em experiências anteriormente vividas que a narradora rentabiliza e usa como meio autoformativo o qual lhe permite a gestão do seu tempo pessoal e a produção de novos saberes que são os fundamentos da construção de si própria e da afirmação do seu poder autoformativo.

---

<sup>23</sup> DOMINICÉ (P), 1989, "Expérience et Apprentissage: Faire de Nécéssité Vertu", in Education Permanente, n° 100-101, p. 58. Refere que a experiência torna-se fonte de conhecimento, fazendo parte do próprio processo de produção de conhecimentos.

<sup>24</sup> CROZIER (M), 1977, "L'Acteur et le Systhème - Les Contraintes de l'action Collective". Paris, Seuil, p. 23. Considera o instituído como a autoridade estabelecida sob todas as formas através de relações de dominação.

O desejo de introduzir inovações associa-se à necessidade de tomar tais decisões através de uma atitude reflectida que a conduz a assumir as decisões de forma crítica e a ganhar consciência das alterações que produz para si própria e para os outros.

O seu regime de autoformação baseia-se no desejo de mudar e na insatisfação que resulta da análise que faz dos diferentes contextos onde tem trabalhado. A aposta que faz em si é decisiva para que, de um modo consciente, se produzam mudanças que determinam o modo de produção de si própria e dos outros.

O projecto educativo que se fundamenta na decisão de mudar permite uma nova atitude face à educação escolar onde as aprendizagens se passam a realizar em função da descoberta e da produção de novos saberes numa dimensão autoformativa que lhe permite apropriar-se do seu “autos”<sup>25</sup>, isto é, do poder de dirigir o seu percurso de formação e de produzir a sua forma.

No que respeita às transformações que resultam da produção de mudanças, introduzidas pelas inovações, elas evidenciam-se ao nível de alterações significativas dos comportamentos, atitudes e hábitos dos diversos actores educativos de Aldeia do Sado. A transformação do *habitus* assentou numa lógica de ruptura com o instituído o que possibilitou a emergência de um diferente clima de trabalho, de uma nova cultura de escola e da progressiva construção de uma identidade própria.

O processo de transformação de perspectivas que se verificou em Aldeia do Sado, foi atravessado por vários conflitos que exigiram uma análise crítica contínua através do questionamento de si própria o qual conduziu à apropriação de uma consciência crítica que foi determinante no modo de pensar e de agir.

---

<sup>25</sup> PINEAU (G), 1983, “Produire as Vie: Autoformation et Autobiographie”, Paris: Edilig, p. 106. Refere que o “autos” é uma realidade constitutiva de toda a individualidade existencial autónoma. É o fundamento da autonomia viva, a condição de bem conceber a autonomia.

Através da análise das descrições inscritas na narrativa, de Vitorina Prazeres, conclui-se que em Aldeia do Sado o percurso autoformativo seguido pela narradora produziu transformação de perspectivas da professora, dos alunos e da comunidade envolvente.

## CONCLUSÃO DA QUARTA PARTE

Na quarta parte deste nosso trabalho de investigação, que se encontra estruturada em cinco capítulos, procurámos definir a metodologia a utilizar para análise dos dados que constituem o *corpus* do presente trabalho e que é constituído pelo discurso da narradora.

Realizámos uma análise descritiva do percurso de vida da narradora e analisámos os factos significativos que constituem o seu percurso de vida com base nos acontecimentos e nas acções que o estruturam e lhe dão sentido.

Concluimos pela análise realizada, através da construção de quadros, que o seu percurso de autoformação se estruturou numa estreita relação com o social e com a mudança.

A narradora, consciente da necessidade de introduzir inovações nos contextos educativos onde desenvolveu a sua actividade docente, privilegiou as metodologias que suportam o projecto educativo e as interacções sociais com os diversos actores da comunidade educativa.

Através da análise qualitativa do corpus, constituído pelo discurso que compõe a sua história de vida, procurámos compreender de que forma o seu percurso autoformativo e o processo de transformação se estruturaram e emergiram.

Constatámos que o percurso autoformativo da narradora, inscrito na sua história de vida, se estrutura com base em atitudes reflectidas que lhe permitem adquirir uma consciência crítica que suporta e fundamenta a sua intervenção no domínio das metodologias utilizadas, da introdução de inovações e na estreita relação que estabelece com os outros.

A narradora torna-se consciente da importância da sua intervenção ao nível da necessidade e do seu desejo de mudar pelo que procura rentabilizar as suas experiências vivenciadas que assumem uma dimensão de experiências



autoformadoras e que lhe permitem assumir-se como sujeito da produção de si própria.

O projecto educativo é o instrumento utilizado para proceder à mudança através da pesquisa, da partilha e da produção de novos saberes. Esta dimensão autoformativa que é possibilitada pelo projecto educativo permite-lhe apropriar-se do seu *autos* pela possibilidade que lhe é dada de gerir o seu próprio percurso de formação e de produzir a sua própria forma.

As transformações ocorridas ao nível do *habitus* surgem na sequência das inovações e mudanças produzidas pelas metodologias utilizadas e produzem rupturas com o instituído no domínio dos comportamentos, atitudes e hábitos dos diversos actores intervenientes no processo educativo.

O processo de transformação de perspectivas inscrito na narrativa da sua história de vida resulta da apropriação de uma consciência crítica que foi determinante no modo de agir e de pensar de si própria e dos outros actores educativos.

Os anormais índices de sucesso escolar verificados na escola de Aldeia do Sado tornaram-se compreensíveis através da análise da singularidade do percurso autoformativo da narradora e da introdução de inovações metodológicas. A transformação de perspectivas constatada, nos alunos e na comunidade de Aldeia do Sado, dão garantias de continuidade de um processo educativo que assente nos princípios analisados.

## CONCLUSÃO FINAL

Pretendemos com este estudo contribuir para a compreensão da importância dos percursos autoformativos e dos processos de transformação na produção de sucesso escolar em meio rural. Partindo de uma situação concreta (Escola Primária de Aldeia do Sado) onde se verificou um singular fenómeno de sucesso escolar, em meio rural, procurámos analisar o percurso autoformativo da professora desta escola e as transformações ali ocorridas, através da narrativa que constitui a sua história de vida.

Definimos como objectivos para este trabalho de investigação os seguintes: 1- Identificar aspectos significativos do percurso pessoal de vida numa perspectiva de autoformação; 2- Reconhecer a importância da autoformação nas suas relações com o social e com a mudança; 3- Compreender as relações que se estabelecem entre um percurso de autoformação e um processo de transformação da escola, dos alunos e da comunidade envolvente.

No que respeita ao primeiro objectivo, por nós definido para este trabalho de investigação, identificámos, através da análise do discurso que constitui a história de vida da narradora, alguns aspectos significativos do percurso pessoal de vida os quais foram determinantes na estruturação do seu percurso autoformativo.

Constatámos que diferentes acontecimentos, principalmente os gerados no seio da família de origem associados a uma cultura familiar própria, condicionaram, na dimensão das suas ambições e desejos, as suas acções e a estruturação do seu percurso autoformativo. No entanto, o entusiasmo que Vitorina Prazeres colocou na construção do seu percurso autoformativo, através de acções que desenvolveu “Fui ao exame e fiquei bem ...” (HV -iii), deu origem a novos acontecimentos que culminaram numa sólida estruturação do seu percurso autoformativo.

É significativa a forma como a família de origem impossibilita a construção do seu percurso pessoal de vida na dimensão das suas ambições e lhe condiciona a estruturação do seu percurso autoformativo “Acabei por sair do colégio, com grande

desgosto meu, com dez aninhos só ...” (HV - vi). Consciente da importância da construção do seu percurso autoformativo, a narradora, desenvolveu acções que conduziram à ocorrência de acontecimentos e que lhe permitiram dar sentido ao seu percurso de vida e estruturar o seu percurso autoformativo.

A família constituída assume nesta dimensão um papel preponderante pelo apoio e estímulo constante que lhe transmite nas acções que desenvolve “O meu marido foi um colaborador extraordinário” (HV - vi).

Em relação ao segundo objectivo, concluimos que o percurso autoformativo da narradora teve uma importância determinante nas relações que estabeleceu com o meio social e com a mudança.

No domínio social desenvolveram-se relações estreitas com o meio envolvente (alunos, encarregados de educação, outros actores educativos, famílias, órgãos do poder local e comunidade em geral). Concluimos que se por um lado o percurso autoformativo da narradora determinou a forma como ela se posicionou nas relações que estabeleceu com os outros, por outro lado a forma de ser e de estar dos outros interferiu no modo de interpretar a realidade e de agir. É nesta dimensão bilateral que o seu percurso autoformativo adquire significado no que respeita às interacções que estabelece entre si e os outros. A estruturação do seu percurso autoformativo assentou num percurso pessoal de vida que valorizou a dimensão humana e as interacções sociais privilegiando as relações professor-aluno-comunidade e as acções e acontecimentos do dia-a-dia na escola e no meio físico e social envolvente.

No domínio das mudanças verificadas o seu percurso autoformativo foi determinante para a compreensão da importância das motivações e da introdução de inovações as quais, através da implementação de novos modelos pedagógicos e de novas práticas, conduziram à aquisição de aprendizagens úteis e de conhecimentos significativos para os alunos, para a comunidade e para si própria.

Foi através do reconhecimento da importância da introdução de inovações que a mudança, em Aldeia do Sado, foi adquirindo significado e se foi consolidando, a diferentes níveis, gerando dinâmicas constantes de inovação e mudança que originaram as transformações ali verificadas.

No que respeita às conclusões obtidas através da formulação do terceiro objectivo é de salientar que o percurso autoformativo da narradora teve uma importância determinante no processo de transformação verificado, em Aldeia do Sado, ao nível da escola, dos alunos e da comunidade envolvente.

Ao nível da sua importância no processo de transformação da escola, constatámos que o processo se desenvolveu ao nível do *habitus*, produzindo alterações significativas nos hábitos, costumes e rotinas de escolarização “Foi um desafio ... ao próprio sistema” (HV - viii). As transformações ocorridas deram um novo sentido e uma nova forma à escola e à vida na escola.

O reconhecimento da necessidade de modificar o real, inscrito no seu percurso autoformativo, conduziu ao processo de transformação da escola. Esta adquiriu a sua autonomia através da construção de uma cultura e identidade próprias que lhe permitiram afirmar-se e conquistar um espaço próprio no sistema educativo “A minha escola chegou mesmo a afirmar-se, chegámos mesmo a ser totalmente independentes e a ter algo para transmitir ou dar às outras escolas” (HV - xxxvii).

As transformações verificadas ao nível das perspectivas dos alunos e da comunidade envolvente encontram os seus fundamentos no percurso autoformativo da narradora. Consciente da importância da introdução de inovações metodológicas, suportadas pelo projecto educativo, contribui de forma decisiva para a emergência de mudanças e para a produção de transformação de perspectivas.

A transformação de perspectivas resulta de uma forte implicação e do reconhecimento da importância das acções que lhe dão origem, numa primeira fase por parte dos alunos “O facto de eles passarem a ser agentes da sua própria aprendizagem deu-lhes uma visão totalmente diferente da escola (...) começaram a aperceber-se que eram importantes na vida da escola” (HV - xxxix) e numa fase posterior por parte da comunidade envolvente “As pessoas iam à escola com grande à vontade, mesmo aquelas que nunca tinham frequentado a escola” (HV - xxviii) à escola.

O presente trabalho encontra-se estruturado em quatro partes.

A primeira parte, composta por dois capítulos, define e caracteriza o contexto, as condições de promoção dos valores educativos em meio rural e a forma

como o processo educativo se desenvolveu em Aldeia do Sado de maneira a produzir resultados de excelência no que respeita ao sucesso escolar alcançado e às suas características.

Constatámos que, apesar das precárias condições de trabalho e da inexistência de incentivos à produção de um trabalho de qualidade, a professora deste nosso estudo superou as dificuldades iniciais e criou singulares condições para a produção de elevados índices de sucesso escolar de nível educativo.

Comprovámos que os elevados índices de sucesso escolar verificados na escola de Aldeia do Sado são da exclusiva responsabilidade da professora atingindo, de igual modo, todos os alunos e situando-se a níveis mais elevados que os das restantes escolas do concelho de Ourique.

Na segunda parte, composta por dois capítulos, analisámos as estruturas conceptuais da formação de professores visando obter uma melhor compreensão dos aspectos formativos que permitem a construção da identidade pessoal e profissional dos professores e que contribuem para uma maior eficácia do seu desempenho.

Constatámos que existe uma enorme centralização e burocratização da estrutura hierárquica do ensino que dificulta o processo de autonomia das escolas e da intervenção pedagógica dos professores.

A profissão docente caracteriza-se pela precariedade de condições de trabalho e por desajustes entre as ofertas de modelos de formação e as reais necessidades dos professores e das instituições escolares.

Ao nível do desempenho docente as condições de trabalho agravam-se em escolas isoladas do meio rural, onde para além da dependência administrativa e pedagógica não existe, por parte da hierarquia escolar, qualquer reconhecimento à competência e à qualidade do desempenho dos professores o que gera mal-estar docente e coloca os professores perante uma profissão de risco.

O processo que decorreu na escola de Aldeia do Sado é uma das raras excepções que contraria esta lógica de funcionamento das instituições escolares e da atitude dos docentes, face ao peso da hierarquia.

Na terceira parte, que se encontra estruturada em três capítulos, analisámos os aspectos significativos (hetero, eco e autoformativos) que contribuem para a

formação do sujeito e a forma como eles são determinantes na construção dos percursos pessoais de autoformação. Procurámos compreender de que forma os modelos de formação contínua e os percursos autoformativos implicam transformações no contexto escolar e nos actores educativos.

Concluímos que os modelos de formação contínua de professores preconizam a existência de percursos pessoais de formação reconhecendo a sua importância na construção da identidade pessoal e profissional dos professores. O reconhecimento e valorização dos percursos pessoais de formação permite aos professores gerir o seu modelo formativo e estruturar o seu percurso autoformativo, visando dar respostas educativas compatíveis com as exigências e necessidades do meio educativo.

A escola assume-se como espaço privilegiado para a construção e emergência dos percursos autoformativos dos professores.

Concluímos que os percursos autoformativos se estruturam e validam através das interacções que o sujeito em formação desenvolve com os outros (heteroformação) e com as coisas e o mundo (ecoformação). Constatámos que é através desta abordagem tridimensional (autoformação, heteroformação, ecoformação) que o sujeito desenvolve e implementa o seu projecto pessoal e profissional e estrutura a sua identidade e o seu percurso autoformativo.

Consideramos que as dinâmicas em que se baseiam os percursos autoformativos dos professores preconizam, em escolas isoladas do meio rural, a introdução de inovações metodológicas e pedagógicas e a consequente produção de mudanças ao nível das condições materiais de funcionamento da escola. Estas dinâmicas de inovação e mudança produzem transformações ao nível do contexto educativo e das perspectivas dos actores da comunidade educativa.

O processo desenvolvido na escola de Aldeia do Sado baseou-se numa forte implicação da professora, através de um projecto educativo fundamentado por um projecto pessoal e profissional que se traduziu num percurso autoformativo o qual gerou dinâmicas de inovação e mudança que produziram transformações naquele contexto educativo.

Na quarta e última parte deste trabalho de investigação, composta por cinco capítulos, definimos a metodologia a adoptar e analisámos o *corpus* visando

compreender os aspectos significativos do percurso autoformativo da narradora e das transformações verificadas, no contexto educativo, inscritos na sua história de vida.

Concluimos, pela análise realizada, que o seu percurso de autoformação se estruturou numa estreita relação com o social e com a mudança.

A narradora, consciente da necessidade de introduzir inovações nos contextos educativos onde desenvolveu a sua actividade docente, privilegiou as metodologias que viabilizam o projecto educativo e promovem as interacções sociais com os diversos actores da comunidade educativa.

Constatámos que o percurso autoformativo da narradora, inscrito na sua história de vida, se estrutura com base em atitudes reflectidas que lhe permitem consolidar uma consciência crítica que suporta e fundamenta a sua intervenção no domínio das metodologias utilizadas, da introdução de inovações e na estreita relação que estabelece com alunos, pais, comunidade envolvente e poder local.

A narradora torna-se consciente da importância da sua intervenção ao nível da necessidade de introduzir inovações e do seu desejo de mudar.

Baseando-se nas suas experiências anteriormente vividas que assumem uma dimensão de experiências autoformadoras, estas permitem-lhe assumir-se como sujeito da produção de si própria. Ao apropriar-se das suas experiências como meio de autoformação, a narradora, produz-se a si própria.

O projecto educativo é o instrumento utilizado para proceder à mudança através da pesquisa, da partilha e da produção de novos saberes. Esta dimensão autoformativa que é possibilitada pelo projecto educativo permite-lhe apropriar-se do seu *autos* pela possibilidade que lhe é dada de gerir o seu próprio percurso de formação e de produzir a sua própria forma.

As transformações ocorridas ao nível do *habitus* surgem na sequência das inovações e mudanças produzidas pelas metodologias utilizadas produzindo rupturas com o instituído no domínio dos comportamentos, atitudes e hábitos dos diversos actores intervenientes no processo educativo.

O processo de transformação de perspectivas, inscrito na narrativa da sua história de vida, atravessado por conflitos, resulta da apropriação de uma

consciência crítica que foi determinante no modo de agir e de pensar de si própria, bem como, dos outros actores educativos que intervieram no processo.

Através da análise da singularidade do percurso autoformativo da professora e da introdução de inovações metodológicas que geraram transformações ao nível do *habitus* e das perspectivas dos alunos e da comunidade envolvente, em Aldeia do Sado, torna-se possível compreender o porquê dos elevados índices de sucesso educativo ali verificados.

Pretendemos com este trabalho contribuir para uma reflexão mais profunda sobre a importância do desempenho do professor do 1º ciclo em escolas isoladas situadas em meio rural. Consideramos que uma forte implicação do professor e a existência de um projecto pessoal e profissional poderão contribuir de forma decisiva para garantir o acesso sucesso escolar, através da construção e aplicação de um projecto educativo que implique inovações e mudanças e que conte com a participação da comunidade envolvente.

Nesta dimensão a instituição escolar e os actores educativos contribuem para a construção uma cultura própria de escola que conduz à emergência da sua identidade e da sua autonomia pedagógica e administrativa.

Temos conhecimento de algumas escolas, do distrito de Beja, com características similares à deste estudo que estão a desenvolver um processo idêntico seguindo o exemplo de Aldeia do Sado.

Visando percorrer novos espaços de investigação consideramos pertinente compreender as relações que se poderão estabelecer entre a singularidade dos percursos pessoais e a pluralidade dos contextos educativos, principalmente os que estão consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo e que preconizam uma construção social com a participação de todos e uma intervenção singular consignada pelo direito de poder ser diferente. No contexto da actual L.B.S.E. consideramos que as Escolas Básicas Integradas e os Territórios Educativos oferecem condições de excelência para a realização de estudos desta natureza.



## **BIBLIOGRAFIA**

## BIBLIOGRAFIA

AFONSO, N., (1989), "*Inovação Educacional e Formação de Professores*", *Revista Aprender*, Nº 7, pp. 25-30.

ALVES PINTO, M.C., (1983), "*L'entrée à L'université au Portugal - un Essai D'Approche Systémique en Éducation*", Thèse pour le Doctorat es Lettres et Sciences Humaines, Tours.

(1988), "*Reflexões sobre o Projecto e Gestão das Escolas dos Ensinos Básico e Secundário*", *Correio Pedagógico*, nº 16.

(1995), *Sociologia da Escola*, Lisboa: McGraw-Hill, p. 128.

AMBRÓSIO, M.T., (1991), "*Da Tecnologia Social à Investigação Educativa*", in Stoer, S., "*Educação Ciências Sociais e Realidade Portuguesa, Uma Abordagem Pluridisciplinar*", Porto: Afrontamento, pp. 187-203.

AMIGUINHO, A e CANÁRIO, R., (1994), "*Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação*", Lisboa: Educa.

ANGULO, V., (1990), "*El Professor como Profesional: Formación y Desarrollo Personal*", Granada: Universidade de Granada, p. 234.

BARBIER, J.M., (1993), "*Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*", Porto: Porto Editora.

BARROSO, J., (1992), "*Fazer da Escola um Projecto*". In, R. Canário (Org.), "*Inovação e Projecto Educativo de Escola*", Lisboa: Educa, pp. 17-55.

BARROSO, J. et SJORSLEV, S., (1991), "*Estruturas de Administração e Avaliação das Escolas Primárias e Secundárias*", Lisboa: GEP.

BELL, L. et DAY, C., (1991), "*Managing the Professional Development of Teachers*", Milton Keynes: Open University Press.

BENAVENTE, A.

(1990), "*Escola, Professores e Processos de Mudança*", Lisboa: Livros Horizonte.

(1992), "*A reforma Educativa e a Formação de Professores*", in A.Nóvoa e T. Popkewitz (Org.), *Reformas Educativas e Formação de Professores*, Lisboa: Educa.

(1993), "*Mudar a Escola Mudar as Práticas*", Lisboa: Livros Horizonte.

BERLINER, D.C., (1984), "*De Predecir la Eficacia Docente a Compreender a los Profesores Eficaces: Cambios de Dirección en la Investigación de la Enseñanza*", Sevilla: Servicio de Publicaciones.

BERNARDI, B., (1988), "*Introdução aos Estudos Etno-Antropológicos*", Lisboa: Perspectivas do Homem/Edições 70.

BERTHELOT, J., (1983), "*Le Piège Scolaire*", Paris: PUF.

BERTRAND, Y., e VALOIS, P., (1994), "*Paradigmas Educacionais - Escola e Sociedades*", Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

BIREAUD, A., (1990), "Pédagogie et Méthodes Pédagogiques dans L'enseignement Supérieur", Revue Française de Pédagogie, nº 91, pp. 13-23.

BISQUERRA, R., (1989), "*Metodos de Investigación Educativa*", Barcelona: CEAC.

BRAGA DA CRUZ, M., (1989), "*A Situação do Professor em Portugal*", Lisboa: Análise Social-Separata XXIV, pp. 40-42.

BRONFENBRENNER, U., (1979), "*The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*", Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

BRUNER, J., (1979), "*The Process of Education*", Cambridge: Harvard University Press.

BERBAUM, J., (1982), "*Etude Systemique des Actions de Formation*", Paris: PUF.

BERGER, G., (1992), "*Evaluation et Validation des Acquis*". In, C. Lespessailles (Org.), "*Les Formations en Alternance*", Paris: La Documentation Française, pp. 331-342.

BERGER, G., (1991), "*A Experiência Pessoal e Profissional na Certificação de Saberes: A Pessoa ou a Emergência de uma Sociedade Global*". In, Conferência Nacional Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional, Porto: ME.

BERTRAND, Y. et VALOIS, P., (1994), "*Paradigmas Educacionais: Escola e Sociedades*", Lisboa: Instituto Piaget.

BIRD, T. and LITTLE, J.W., (1986), "*How Schools Organize the Teaching Occupation*", The Elementary School Journal, 86 (4), pp. 493-512.

BLACKBURN, V. et MOISAN, C., (1987), "*La Formation Continue des Enseignants, dans les Douze Etats Membres de la Communauté Européenne*", Maastricht: Presses Interuniversitaires Européennes.

BOTKIN, J.W., (1979), "*No Limits to Learning: Bridging the Human Gap. A Report to the Club of Rome*", New York: Pergamon Press.

BROOKOVER, W.B. et Al., (1979), "*School Social Systems and Student Achievement: Schools Can Make a Difference*", New York: Praeger.

BOURDIEU, P., (1980), "*Le Sens Pratique*", Paris: Éditions de Minuit.

BOURDIEU, P. et PASSERON, J.C.

(1970a), "*Les Héritiers*", Paris: Éditions de Minuit.

(1970b), "*La Reproduction: Éléments pour une Théorie du Système D'Enseignement*", Paris: Editions de Minuit.

BRU, M. et NOT, L., (1987), "*Où va la Pédagogie du Projet ?*", Editions Universitaires du Sud, Coll. Recherches et Pratiques Éducatives.

BULLOUGH, R.V., (1987), "Accommodation and tension: Teachers, Teacher Role and the Culture of Teaching", in J. Smyth (Ed.), Educating Teachers, London: Falmer Press.

CAMPOS, B.P., (1995), "*A Formação de Professores em Portugal*", Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

CANÁRIO, R.

(1991), "*Mudar as Escolas: O Papel da Formação e da Pesquisa*", Revista Inovação, Vol. 4, N° 1, pp. 77-92.

(1992), "*O Estabelecimento de Ensino no Contexto Local*" in R. Canário, (Org.), *Inovação e Projecto Educativo de Escola*, Lisboa: Educa, pp. 57-85.

(1994), "*Centros de Formação das Associações de Escola*". In, A. Amiguiinho e R. Canário (Org.), "*Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação*", Lisboa: Educa, pp. 13-58.

CARNEIRO, R.

(1987), *Entrevista ao semanário Expresso em 12/12*.

(1989), "A Estratégia de Formação num Quadro de Mudança", Revista Emprego e Formação, pp.5-13.

CARRÉ, P., (1992), "L'Autoformation dans la Formation Professionnelle: Une Recherche Internationale sur la Recherche, Études et Expérimentations en Formation Continue", La Documentation Française, N° 13, Janv-Fév, pp. 1-5.

CARRÉ, P. et PEARN, M., (1992), "L'Autoformation dans L'Enterprise", Paris: Éditions Entente,.

CASSIDY, R., (1985), "Margaret Mead: El Pensamiento de una Época", Barcelona: Laia.

CERI, (1970), "La Gestion de L'innovation dans L'enseignement", Paris: OCDE.

CHARTIER, D., (1982), "Motivation et Alternance", Maurecourt: Mésonance.

CHICKERING, A.W., (1981), "Education and Identity", San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

CLAUSSE, A, (1977), "Introduction à L'Histoire de L'Éducation", Bruxelles: De Boeck.

COELHO, C.M., (1991), "Medidas de Apoio às Escolas Isoladas e aos Professores Deslocados", Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

COMISSÃO EUROPEIA, (1995), "Livro Branco: Ensinar e Aprender - Rumo à Sociedade Cognitiva", Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das comunidades Europeias.

CORREIA, J.A, (1989), "Inovação Pedagógica e Formação de Professores", Rio Tinto: ASA.

COSTA, M.E., (1991), "Desenvolvimento da Identidade em Contexto Escolar", in B. P. Campos, *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social*, Porto: Afrontamento, pp. 143-173.

COUCEIRO, M. L., (1992), "Processos de Autoformação: Uma Produção Singular de Si-Próprio", Tese de Mestrado, Monte da Caparica: UNL.

CREPEAU, B. et MIGNEN, P., (1979), "*Alternance et Développement du Milieu*", Marecourt: Mésonance, n° 1, II.

CROZIER, M. et FRIEDBERG, E., (1977), "*L'acteur et le Système - Les Contraintes de L'action Collective*", Paris: Seuil.

CRSE, (1988), "*Documentos Preparatórios III: Reorganização do Subsistema de Educação de Adultos*", Lisboa: GEP.

CURADO, A. P., (1993), "*A Construção da Identidade Profissional dos Professores do Ensino Secundário*", Tese de Mestrado, Monte da Caparica: Faculdade de Ciências e Tecnologia.

DEGORGE, A, (1986), "*Atmosphère et Efficience Éducative*", Maurecourt: Mésonance.

DEROUET, J.L., (1991), "La Profession d'Enseignant comme Montage Composite", Éducation Permanente, N° 96, pp. 61-71.

DOMINICÉ, P.

(1988), "*O Processo de Formação e Alguns dos seus Componentes Relacionais*", in A. Nóvoa e M. Finger, *O Método Autobiográfico e a Formação*, Lisboa: DRH/Ministério da Saúde, pp. 51-61.

(1989), "*Expérience et Apprentissage: Faire de Nécessité Vertu*", Education Permanente, 100/101, 57-66, p. 59.

(1990), "*Composing Education Biographies: Group Reflection Through Life Histories*", in J. MEZIROW, *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers, pp. 194-212.

(1994), "*L'Histoire de Vie Comme Processus de Formation*", Paris: Édition L'Harmattan.

DOTTRENS, R., (1974), "*Educar e Instruir*", Lisboa: Estampa.

DOYLE, W., (1985), "*La Investigación sobre el Contexto de aula: Hacia un Conocimiento Básico para la Práctica y la Política de Formación del Profesorado*", Revista de Educación, n° 277, Mayo-Agosto, pp. 29-42.

DUBAR, C.

(1990), "*La Formation Professionnelle Continue*", Paris: Editions la Découverte.

(1991), "*La Socialisation: Construction des Identités Sociales et Professionnelles*", Paris: Armand Colin.

- DYER, W.G., (1985), *"The Cicle of Cultural Evolutions in Organizations"*, in R. Kilmann et Al., (Eds.), *Gaining Control of the Corporate Culture*, S. Francisco: Jossey-Bass, pp. 200-229.
- ENGUITA, M.F., (1990), *"La Escuela a Examen"*, Madrid: Eudema.
- ERICKSON, F., (1986), *"Qualitative Methods in Research on Teaching"*, in M. C. Wittrock, *Handbook of Research on Teaching*, New York: Macmillan, pp.119-161.
- ERIKSON, E.H., (1972), *"Adolescence et Crise. La Quête de l'Identité"*, Paris: Flammarion.
- ESCUADERO, J.M., (1992), *"Desarrollo de la Escuela: Metodología o Ideología?"*. In L. M. Vilar (Coord.), *Desarrollo Profesional Centrado en la Escuela*, Granada: Universidad, pp. 11-18.
- ESTEVE, J.M., (1992), *"O Mal-Estar Docente"*, Lisboa: Escher.
- EVANS-PRITCHARD, E., (1988), *"Historia del Pensamiento Antropológico"*, Madrid: Cátedra.
- FAURE, E., (1972), *"Apprendre à Être"*, Unesco, Paris: Fayard.
- FEIMAN, S., (1990), *"Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives"*, in R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*, New York: Macmillan, pp. 212-233.
- FERRAROTTI, F.  
(1983), *"Histoire et Histoire de Vie"*, Paris: Librairie les Méridiens.  
(1988), *"Sobre a Autonomia do Método Biográfico"*, in A. Nóvoa e M. Finger, *"O Método Autobiográfico e a Formação"*, Lisboa: DRH/Ministério da Saúde, pp. 17- 34.
- FERRY, G., (1987), *"Le Trajet de la Formation"*, Paris: Ed. Dunod.
- FESTINGER, L., (1957), *"A Theory of Cognitive Dissonance"*, New York: Row, Peterson & Co.
- FIELD, K., (1979), *"Teacher Development: A Study of the Stages"* in The Development of Teachers, Brookline: Teacher Center Brookline.

FINGER, M.

(1988), "*As Implicações do Método Biográfico*", in A. Nóvoa e M. Finger, "*O Método Autobiográfico e a Formação*", Lisboa: DRH/Ministério da Saúde, pp. 84-85.

(1989), "*Apprendre une Issue - L'éducation des Adultes à l'âge de la Transformation de Perspective*", Lausanne: Editions Loisirs et Pédagogie.

FORMOSINHO, J., (1989), "*Do Serviço de Estado à Comunidade Educativa: Uma Nova Conceção para a Escola Portuguesa*", Revista Portuguesa de Educação, Braga: Universidade do Minho.

FREINET, C., (1977), "*O Método Natural*", Biblioteca de Ciências Pedagógicas, Lisboa: Editorial Estampa.

FULLAN, M. and HARGREAVES, A, (1992), "*What's Worth Fighting for in your School? Working Together for Improvement*", London: Open University, p. 84.

FULLER, F., (1969), "*Concerns of Teachers: A Developmental Perspective*", American Educational Research Journal, 6, pp.207-226.

FREUD, S., (1916), "*Introduction à la Psychanalyse*", (traduit), Paris: Payot, 1987.

GALVANI, P.

(1991), "*Autoformation et Fonction de Formateur: Des Courants Théoriques aux Pratiques de Formateurs les Ateliers Pédagogiques Personnalisés*", Lyon: Chronique Sociale.

(1992), "*Autoformation et Fonction de Formateur Trois Perspectives D'exploration*", La Documentation Française, n° 13.

GAUTREAU, G., (1988), "*L'éclatement Rural et les Valeurs Humaines*", Maurecourt: Mésonance.

GELPI, E., (1989), "*Quelques Propos Politiques sur L'Éducation Expérientielle*", Education Permanente, 100/101.

GIDDENS, A, (1991), "*Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*", Cambridge: Polity Press.

GILLY, M., (1981), "*Bom Aluno, Mau Aluno*", Artycultura, Lisboa: Moraes Editores.



GIMENO SACRISTÁN, J., (1993), "*Consciencia y Acción Sobre la Práctica como Liberación Profesional de los Profesores*", in F. Imbernón (Coord.), "*La Formación del Profesorado en los Países de la CEE*", Barcelona: ICE/Horsori, pp. 53-92.

GOGUELIN, P., (1970), "*La Formation Continue des Adultes*", Paris: PUF.

GOMES, R., (1993), "*Culturas de Escola e Identidades dos Professores*", Lisboa: Educa.

GONÇALVES, M., (1992), "*Une École de Reussite en Milieu Rural: Un Essai de Comprehension de L'Enjeu du Processus Educatif*", Mémoire présenté pour l'obtention du Diplôme Universitaire D'Etudes de la Pratique Sociale - Mention Education, Tours: Université François-Rabelais.

GOOD, T.L. and WEINSTEIN, R., (1992), "*As Escolas Marcam a Diferença: Evidências, Críticas e Novas Perspectivas*". In A. Nóvoa, "*As Organizações Escolares em Análise*", Lisboa: Dom Quixote, pp. 77-98.

GOODLAD, J., (1979), "*Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*", New York: McGraw-Hill Book.

GOGUELIN, P., (1970), "*La Formation Continue des Adultes*", Paris: PUF.

GUERRA, M.S., (1983), "*La Erosión de la Función Docente*" Revista Española de Pedagogía, N° 159, pp. 105-118.

GREEN, J. et D'OLIVEIRA, M., (1991), "*Testes Estatísticos em Psicologia*", Lisboa: Editorial Estampa.

HANDAL, G., (1992), "*Tiempo Colectivo, Práctica Colectiva?*", Revista de Educación, N° 298, pp. 327-345.

HARGREAVES, A.

(1991), "*Cultures of Teaching*", Paper presented at the anual meeting of the AERA.

(1992), "*Time and Teachers' Work: An Analysis of the Intensification Thesis*", Teacher College Record, V. 94, N° 1, pp. 87-108, p. 88.

(1992), "*Changing Teachers*", London: Cassell.

HARGREAVES, A and TUCKER, E., (1991), "*Teaching and Guilt: Exploring the Feelings of Teaching*", Teaching and Teacher Education, V. 7, Nº 5/6, pp. 491-506.

HEIDER, F., (1958), "*The Psychology of Interpersonal Relations*", New York: Wiley.

HERMAN, J., (1983), "*Les Langages de la Sociologie*", Paris: PUF.

HESPANHA, M.C. et NEVES, M.M., (1994), "*Formação de Professores e Reforma Curricular*", Revista Noesis, nº 29, Dez-Fev., 1993/94.

HONORÉ, B.

(1977), "*Pour une Théorie de la Formation: Dynamique de la Formativité*", Paris: Payot.

(1980), "*Pour une Pratique de la Formation*", Paris: Payot.

HUBERMAN, M., (1989), "*La Vie Des Enseignants: Évaluation et Bilan D'une Profession*", Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

HUNTER, M., (1984), "*Knowing, Teaching and Supervising*", Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

HUTMACHER, H., (1992), "*A Escola em todos os seus Estados: das Políticas de Sistemas às Estratégias de Estabelecimento*", in A. Nóvoa (Org.), "*As Organizações Escolares em Análise*", Lisboa: Educa.

INSTITUTO das COMUNIDADES EDUCATIVAS, (1994), "*Escolas Isoladas em Movimento*", Setúbal: Cadernos ICE, Nº 1, pp. 11-35.

JOYCE, B., (1975), "*Conceptions of Man and Their Implications for Teacher Education*", in K. Ryan (Ed.), *Teacher Education*, Chicago: NSSE, pp. 111-145.

JOSSO, C.

(1988), "*Da Formação do Sujeito... Ao Sujeito da Formação*", in A. Nóvoa e M. Finger, "*O Método Autobiográfico e a Formação*", Lisboa: DRH/Ministério da Saúde, pp. 35-50.

(1989), "*Ces Expériences au cours dequelles se Forme Identités et Subjectivité*", Education Permanente, 100/101, 161-168.

(1991), "*Cheminer Vers Soi*", Lausanne: L'Age d'Homme.

KASTERSZTEIN, J., (1991), *"Les Stratégies Identitaires des Acteurs Sociaux: Approche Dynamique des Finalités"*, in C. Camilleri, *"Stratégies Identitaires"*, Paris: PUF, pp. 27-42.

LANIER, J.E., (1984), *"Research on Teacher Education"*, Michigan State University: IRT, O. P., N° 80.

LEAL, M.R., (1989), *"Auto-estima, Estruturação do Eu e Relação com o Outro - Temática da Formação na Escola Primária"*, Revista Inovação, Vol.2.

LEGROUX, J.

(1979), *"Outils Pédagogiques et Alternance"*, Maurecourt: Mésonance, n°41.

(1981), *"De L'Information à la Connaissance"*, Mesonance, n° 1, IV.

LERBET, G.

(1978), *"L'Éducation Démocratique"*, Paris: Champion.

(1981), *"Une Nouvelle Voie Personnaliste: Le Système Personne"*, Maurecourt: Mésonance, N° 2, IV.

(1981), *"Alternance et Formation D'Adultes"*, Marecourt: Mésonance, n° 4, III.

(1984), *"Approche Systemique et Production de Savoir"*, Mesonance.

(1986), *"De la Structure au Système. Essai sur L'évolution des Sciences Humaines"*, Maurecourt: Mesonance, Éditions Universitaires.

(1988), *"L'Insolite Développement. Vers une Science de L'entre-deux"*, Mesonance.

(1990), *"Actualité de Jean Piaget"*, Revue Française de Pédagogie, n° 92, pp. 5-14.

(1990), *"Le Flou et L'Ecolier. La Culture du Paradoxe"*, Mesonance.

(1992), *"L'École du Dedans"*, Paris: Hachette.

LÉON, A, (1980), *"Introduction à L'histoire des Faits Éducatifs"*, Paris: PUF.

LESNE, M. et MIANVIELLE, Y., (1990), *"Socialisation et Formation"*, Paris: Paideia.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. (1994). *"Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas"*, Lisboa: I. Piaget.

LEVINE, D., (1992), "*An Interpretative Review of US Research and Practice Dealing with Usually Effective Schools*". In D. Reynolds and P. Cuttance (Eds.), "*School Effectiveness*", London: Cassell, pp. 25-47.

LHOTELLIER, A., (1986), "*Le Travail Méthodique de Projet*", Éducation Permanente, N° 86, pp. 67-72.

LIPIANSKY, E.M. et Al. (1990), "*Introduction à la Problématique de l'Identité*", in C. Camilleri et al., "*Stratégies Identitaires*", Paris: PUF, pp. 7-26.

LISTON, D. and ZEICHNER, K., (1991), "*Teacher Education and the Social Conditions of Schooling*", New York: Routledge.

LITTLE, J.W. and McLAUGHLIN, M., (1993), "*Teacher Work. Individual, Colleagues and Contexts*", Chicago: Teacher College Press.

LOUIS, K., (1992), "*Restructuring and the Problem of Teachers' Work*", in A. Lieberman (Ed.), "*Changing the Context of Schools*", Chicago: NSSE, pp. 138-156.

LUNDGREEN, U., (1987), "*New Challenges for Teachers and their Education*", Conferência Permanente dos Ministros Europeus da Educação, Estrasburgo: Conselho da Europa, 15ª Sessão.

MADUREIRA PINTO, J., (1991), "*Considerações Sobre a Produção Social de Identidade*", Revista Crítica das Ciências Sociais, N° 32, pp. 217-232.

MEAD, G.H., (1934), "*L'Esprit, le Soi et la Société*", Paris: PUF, in J. Filloux et J. Maisonneuve, "*Anthologie des Sciences de l'Homme: 1. Des Précurseurs aux Fondateurs*", Paris: Dunod, pp. 281-282.

MENZE, C., (1981), "*Formación: Conceptos Fundamentales de Pedagogía*", Barcelona: Herder.

MEZIROW, J.

(1978), "*Perspective Transformation*", Adult-Education, Vol. XXVIII, N° 2, pp. 100-110.

(1985), "*Concept and Action in Adult Education*", Adult Education Quarterly, volume 35, Number 3, Spring, pp. 142-151.

(1990), "*How Critical Reflection Triggers Transformative Learning*", in Mezirow, J. and Associates, "*Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*", San Francisco: Jossey-Bass Publishers, pp. 1-20.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - GEP., (1988), *"Da Diversidade de Contextos à Diversidade de Iniciativas"*, Lisboa: GEP.

MOITA, M.C., (1992), *"Percurso de Formação e de Trans-Formação"*, in A. Nóvoa (Org), *"Vidas de Professores"*, Porto: Porto Editora, pp. 111-140.

MOLLO, S., (1970), *"L'École dans la Société - Psychologie des Modèles Educatifs"*, Paris: Ed. Dunod.

MORIN, E.

(1967), *"La Métamorphose de Plozevet. Commune en France"*, Paris: Fayard.

(1977), *"O Método, A Natureza da Natureza"*, Paris: Seuil.

(1980), *La Méthode: II La Vie de la Vie*, Paris: Éditions du Seuil.

MUCCHIELLI, A. (1986). *"L'identité"*, Paris, PUF.

MOYNE, A., (1986), *"La Vida Emocional del Docente y su Papel"*, in A. Abraham (Ed.), *"El Enseñante es también una Persona"*, Barcelona: Gedisa, pp. 30-40.

NÓVOA, A.

(1991), *"O Passado e o Presente dos Professores"* in A. Nóvoa (Org.), *"Profissão Professor"*, Coleção Ciências da Educação, Porto: Porto Editora.

(1992), *"A reforma Educativa Portuguesa : Questões Passadas e Presentes sobre a Formação de Professores"* in A. Nóvoa e T. Popkewitz (Org.), *"Reformas Educativas e Formação de Professores"*, Lisboa: Educa, pp. 57-69.

(1992b), *"Para uma Análise das Instituições Escolares"*, in A. Nóvoa (Coord), *"As Organizações Escolares em Análise"*, Lisboa: Publicações Dom Quixote (IIE), pp. 13-43.

(1988). *"A Formação tem de Passar por aqui: As Histórias de Vida no Projecto Prosalus"*, in A. Nóvoa e M. Finger, *"O Método Autobiográfico e a Formação"*, Lisboa: DRH/Ministério da Saúde, pp. 107-130.

NYHAN, B., (1991), *"Promouvoir L'Aptitude à L'Autoformation: Perspectives Européennes sur la Formation et le Changement Technologique"*, Bruxelles: Presses Interuniversitaires Européennes.

OCDE, (1990), *"L'enseignant Aujourd'hui. Fonctions, Statuts, Politiques"*, Paris: OCDE.

OCDE., (1978), *"An Experiment in Planning by Six Countries"*, Paris: OCDE, pp. 14-32.

PAIVA CAMPOS, B., (1990), *"Projecto Alcácer"*, Lisboa: F. C. Gulbenkian.

PÉREZ GÓMEZ, (1992), *"La Función y Formación del Profesor/a en la Enseñanza para la Comprensión: Diferentes Perspectivas"*, in J. Gimeno y A. Pérez, *"Comprender la Enseñanza"*, Madrid: Morata, pp. 398-429.

PERLBERG, A and KREMER, L., (1979), *"Systems Approach and the Renewal of Teacher Education: The Competency Performance Based Teacher Education Model"*, *British Journal of Education Technology*, 2 (10), May, pp. 84-99.

PERRENOUD, P.

(1984), *"La Fabrication de L'Excellence Scolaire"*, Genève-Paris: Librairie Droz.

(1985), *"Comment Combattre L'échec Scolaire en Dix Leçons"*, Comunicação sobre *"L'avenir du Système Éducatif Français, Axes de Recherche"*, Paris.

(1987), *"Entre Parents et Enseignants: un Dialogue Impossible"*, Berna: Peter Lang.

(1994), *"A Escola e a Mudança"*, Lisboa: Escolar Editora.

PETITAT, A, (1987), *"Entre Histoire et Sociologie, une Perspective Constructiviste Appliquée à L'Emergence des Collèges et de la Bourgeoisie"*, *Revue Française de Pédagogie*: n° 78, pp. 21-29.

PINEAU, G.

(1983), *"Produire as Vie: Autoformation et Autobiographie"*, Québec: Edilig.

(1988). *"A Autoformação no Decurso da Vida: Entre a Hetero e a Ecoformação"*, in A. Nóvoa e M. Finger, *"O Método Autobiográfico e a Formação"*, Lisboa: DRH/Ministério da Saúde, pp. 63-78..

(1989), *"La Formation Expérientielle en Auto, Eco et Co-Formation"*, *Education Permanente*, 100/101, pp. 67-78.

(1990), *"Formation Expérientielle et Théorie Tripolaire de la Formation"*, *La Documentation Française*, pp. 29-40.

(1991), *"Formation Expérientielle et Théorie Tripolaire de la Formation"*. In, B. Courtois et G. Pineau (Coord.), *"La Formation Expérientielle des Adultes"*, Paris: *La Documentation Française*, pp. 29-40.

(1992), *"L'autoformation: Paradigme des Économies Socio-Éducatives Postmodernes, Études et Expérimentations en Formation Continue"*, *La Documentation Française*, N° 13, pp. 14-16.

PINEAU, G. et LE GRAND, J.L., (1993), "*Les Histoires de Vie*", Paris: PUF.

PINEAU, G. et JOBERT, G., (1989), "*Histoires de Vie*", Paris: Éditions L'Harmattan.

POIRIER, J. et Al., (1995), "*Histórias de Vida: teoria e Prática*", Oeiras: Celta Editora.

POPPER, K., (1990), "*O Futuro Aberto*", Lisboa: Editorial Fragmentos.

PORTUGAL, G., (1992), "*Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*", Aveiro: Cidine.

POSTIC, M. et De KETELE, J.M., (1988), "*Observer les Situations Éducatives*", Paris: PUF.

RAPOSO, N., "*Estudos de Psicopedagogia*", Coimbra: Coimbra Editora.

RIVAS, M., (1986), "*Factores de Eficacia Escolar: Una Linea de Investigación Didáctica*", Granada: Bordón, Nº 264, pp. 693-707.

ROCHA, F., (1984), "*Fins e Objectivos do Sistema Escolar Português, 1º Período de 1910 a 1926*", Porto: Paisagem Editora.

ROGERS, C., (1985), "*Liberdade de Aprender*", Porto Alegre: Editor Artes Médicas.

RUTTER, M., (1983), "*School Effects on Pupil Progress: Research Findings and Policy Implications*". In L. Shulman & G. Sykes (Ed.), "*Handbook of Teaching and Policy*", New York: Longman, pp. 3-41.

SAMPAIO, J.

(1976), "*O Ensino Primário de 1911 a 1969, Contribuição Monográfica*", F. C. Gulbenkian, Vol. II, 1926-55.

(1978), "*Insucesso Escolar e Obrigatoriedade Escolar em Portugal*", in Análise Psicológica, II, 1: 9-22.

SCHON, D., (1990), *"Educating the Reflective Practitioner"*, San Francisco: Jossey-Bass.

SCHEIN, E., (1985), *"How Culture Forms, Develops and Changes"*, in **R. Kilmann et Al.**, *"Gaining Control of the Corporate Culture"*, S. Francisco: Jossey-Bass, pp. 17-43.

SCHWARTZ, B. (1994), *"Moderniser sans Exclure"*, Paris: La Découverte.

SHAVELSON, R. J. (1973). *"Teacher's Decision Making"*, Chicago: Univ. Chicago Press.

SIKES, P., (1992), *"Imposed Change and the Experienced Teacher"*, in **M. Fullan and A. Hargreaves**, (Eds.), *"Teacher Development and Educational Change"*, London: Falmer Press.

SOUSA SANTOS, B. (1990), *"Um Discurso Sobre as Ciências"*, Lisboa: Edições Afrontamento.

TAJFEL, H., (1978), *"Interindividual Behaviour and Intergroup Behaviour"*, London: Academic Press.

TEODORO, A. (1994), *"A Carreira Docente: Formação, Avaliação, Progressão"*, Lisboa: Texto Editora.

THURLER, M. G., (1992), *"A escola e a Mudança"*, Lisboa: Escolar Editora.

TOURAINÉ, A.

(1989), *"Le Retour de L'Acteur"*, Paris: Librairie Arthème Fayard.

(1995), *"Penser le Sujet"*, Paris: Fayard.

VALA, J., (1986), *"A Análise de Conteúdo"*, in **A. S. Silva e J. M. Pinto** (Orgs.), *"Metodologia das Ciências Sociais"*, Porto: Edições Afrontamento, pp. 101-128.

VAN HAECHT, A., (1994), *"A Escola à Prova da Sociologia"*, Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

WATTS, H., (1980), *"Starting Out, Moving On, Running Ahead"*, S. Francisco: Teachers Centers Exchange.



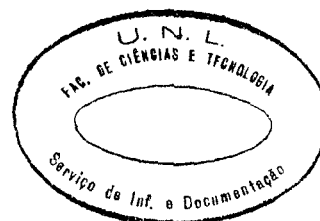
ZABALZA, M.

(1990), "*La Formación Práctica de los Profesores*", Santiago de Compostela: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.

(1990), "*La Didáctica como Perspectiva Específica del Fenómeno Educativo*", in **A. Medina y M. L. Sevillano** (Eds.), *Didáctica* (Adaptación), Madrid: UNED, pp. 169-220.

(1994). "*Diários de Aula*", Porto: Porto Editora.

ZEICHNER, K., (1983), "*Alternative Paradigms of Teacher Education*" Journal of Teacher Education, XXXIV (3), pp. 3-9.



## ANEXO I

Informações relativas à base de dados escolares referentes a Portugal Continental, ao distrito de Beja, ao Concelho de Ourique, à Escola Primária de Aldeia Branca e à Escola Primária de Aldeia do Sado. Estes dados são referentes ao período compreendido entre os anos lectivos de 1977/78 e 1986/87.

### Legenda:

**Ano Escolar** - Ano lectivo a que respeitam os dados.

**Inscrições** - Número de alunos matriculados.

**Insc. 2ª vez/mais** - Número de alunos matriculados com, pelo menos uma repetência.

**Aprovados** - Número de alunos que obtiveram sucesso escolar.

**Ind. Sucesso %** - Percentagem de sucesso escolar atingida.

## PORTUGAL CONTINENTAL

### 1ª FASE

Ano Escolar	Inscrições	Insc. 2ª vez/mais	Aprovados	Ind. Sucesso %
1977/78	472367	265444	164072	61.8
1978/79	482079	298244	180630	60.6
1979/80	465637	293246	170038	58
1980/81	473452	286692	167821	58.5
1981/82	472570	299085	176612	59.1
<b>Médias</b>	<b>473221</b>	<b>288542.2</b>	<b>171834.6</b>	<b>59.6</b>
1982/83	463804	289888	173885	60
1983/84	452626	283941	175307	61.7
1984/85	431783	273005	171705	62.9
1985/86	412758	254123	161062	63.4
1986/87	394798	246577	159533	64.7
<b>Médias</b>	<b>431153.8</b>	<b>269506.8</b>	<b>168298.4</b>	<b>62.5</b>

### 2ª FASE

Ano Escolar	Inscrições	Insc. 2ª vez/mais	Aprovados	Ind. Sucesso %
1977/78	388677	211216	157477	74.6
1978/79	386157	217224	156376	72
1979/80	403092	218877	155531	71.1
1980/81	412545	237467	168958	71.2
1981/82	404869	233795	167178	71.5
<b>Médias</b>	<b>399068</b>	<b>223715.8</b>	<b>161104</b>	<b>72.1</b>
1982/83	407879	228264	165927	72.7
1983/84	410768	234146	171174	73.1
1984/85	409130	232542	171291	73.7
1985/86	404786	230616	169983	73.7
1986/87	389439	227294	168282	74
<b>Médias</b>	<b>404400.4</b>	<b>230572.4</b>	<b>169331.4</b>	<b>73.4</b>

## DISTRITO DE BEJA

### 1ª FASE

Ano Escolar	Inscrições	Insc. 2ª vez/mais	Aprovados	Ind. Sucesso %
1977/78	8173	4796	2858	59.6
1978/79	8087	5223	3040	58.2
1979/80	7543	4746	2725	57.4
1980/81	7563	4847	2595	53.5
1981/82	7503	4738	2568	54.2
<b>Médias</b>	<b>7773.8</b>	<b>4870</b>	<b>2757.2</b>	<b>56.6</b>
1982/83	7613	4766	2624	55.1
1983/84	7631	4818	2854	59.2
1984/85	7334	4774	2920	61.2
1985/86	6832	4300	2644	61.5
1986/87	6576	4102	2483	60.5
<b>Médias</b>	<b>7197.2</b>	<b>4552</b>	<b>2705</b>	<b>59.2</b>

### 2ª FASE

Ano Escolar	Inscrições	Insc. 2 vez/mais	Aprovados	Ind. Sucesso %
1977/78	7205	4005	2740	68.4
1978/79	7055	4237	2850	67.3
1979/80	6984	3955	2690	68
1980/81	6815	4133	2673	64.7
1981/82	6455	3891	2596	66.7
<b>Médias</b>	<b>6902.8</b>	<b>4044.2</b>	<b>2709.8</b>	<b>67</b>
1982/83	6263	3694	2474	67
1983/84	6222	3614	2455	67.9
1984/85	6552	3666	2630	71.7
1985/86	6713	3765	2626	69.7
1986/87	6571	3938	2783	70.7
<b>Médias</b>	<b>6464.2</b>	<b>3735.4</b>	<b>2593.6</b>	<b>69.4</b>

## CONCELHO DE OURIQUE

### 1ª FASE

Ano Escolar	Inscrições	Insc. 2ª vez/mais	Aprovados	Ind. Sucesso %
1977/78	373	224	118	52.7
1978/79	364	248	138	55.6
1979/80	334	205	112	54.6
1980/81	331	216	121	56
1981/82	301	212	97	45.8
<b>Médias</b>	<b>340.6</b>	<b>221</b>	<b>117.2</b>	<b>52.9</b>
1982/83	275	188	100	53.2
1983/84	273	165	95	57.6
1984/85	276	183	112	61.2
1985/86	265	162	87	53.7
1986/87	253	183	109	59.6
<b>Médias</b>	<b>268.4</b>	<b>176.2</b>	<b>100.6</b>	<b>57</b>

### 2ª FASE

Ano Escolar	Inscrições	Insc. 2ª vez/mais	Aprovados	Ind. Sucesso %
1977/78	316	181	116	64.1
1978/79	302	191	132	69.1
1979/80	298	165	111	67.3
1980/81	285	172	120	69.8
1981/82	269	165	105	63.6
<b>Médias</b>	<b>294</b>	<b>174.8</b>	<b>116.8</b>	<b>66.8</b>
1982/83	258	159	122	76.7
1983/84	216	125	98	78.4
1984/85	215	120	100	83.3
1985/86	223	112	80	71.4
1986/87	229	143	98	68.5
<b>Médias</b>	<b>228.2</b>	<b>131.8</b>	<b>99.6</b>	<b>75.7</b>

## ALDEIA BRANCA

### 1ª FASE

Ano Escolar	Inscrições	Insc. 2ª vez/mais	Aprovados	Ind. Sucesso %
1977/78	8	6	3	50
1978/79	4	4	1	25
1979/80	4	3	1	33.3
1980/81	7	3	2	66.7
1981/82	4	4	0	00
<b>Médias</b>	<b>5.4</b>	<b>4</b>	<b>1.4</b>	<b>35</b>
1982/83	6	5	3	60
1983/84	7	2	1	50
1984/85	6	6	3	50
1985/86	6	6	0	00
1986/87	11	6	3	50
<b>Médias</b>	<b>7.2</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>42</b>

### 2ª FASE

Ano Escolar	Inscrições	Insc. 2ª vez/mais	Aprovados	Ind. Sucesso %
1977/78	5	3	3	100
1978/79	5	2	0	00
1979/80	5	4	3	75
1980/81	3	3	0	00
1981/82	5	3	2	66.7
<b>Médias</b>	<b>4.6</b>	<b>3</b>	<b>1.6</b>	<b>48.3</b>
1982/83	3	3	3	100
1983/84	3	1	0	00
1984/85	5	4	4	100
1985/86	5	4	1	25
1986/87	4	4	1	25
<b>Médias</b>	<b>4</b>	<b>3.2</b>	<b>1.8</b>	<b>50</b>

## ALDEIA DO SADO

### 1ª FASE

Ano Escolar	Inscrições	Insc. 2ª vez/mais	Aprovados	Ind. Sucesso %
1977/78	15	9	4	44.4
1978/79	9	9	8	88.9
1979/80	13	8	5	62.5
1980/81	15	9	3	33.3
1981/82	14	11	5	45.5
<b>Médias</b>	<b>13.2</b>	<b>9.2</b>	<b>5</b>	<b>54.9</b>
1982/83	12	9	5	55.6
1983/84	10	7	7	100
1984/85	6	3	3	100
1985/86	6	3	3	100
1986/87	6	3	3	100
<b>Médias</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>4.2</b>	<b>91.1</b>

### 2ª FASE

Ano Escolar	Inscrições	Insc. 2ª vez/mais	Aprovados	Ind. Sucesso %
1977/78	7	5	1	20
1978/79	11	7	5	71.4
1979/80	11	6	5	83.3
1980/81	9	7	4	57.1
1981/82	6	5	5	100
<b>Médias</b>	<b>8.8</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>66.4</b>
1982/83	7	3	3	100
1983/84	10	5	5	100
1984/85	11	4	4	100
1985/86	9	5	4	80
1986/87	7	4	4	100
<b>Médias</b>	<b>8.8</b>	<b>4.2</b>	<b>4</b>	<b>96</b>

## ANEXO II

Informações relativas à base de dados escolares referentes às escolas primárias de Aldeia do Sado e de Aldeia Branca. Estes dados são referentes ao período compreendido entre os anos lectivos de 1974/75 e 1985/86.

Constam desta base de dados todos os alunos que frequentaram as escolas de Aldeia do Sado e de Aldeia Branca e cuja matrícula se verificou pela primeira vez depois do ano lectivo de 1974/75 até a 1987/88.

### Legenda:

**Nª** - Número aleatório atribuído a cada aluno;

**Data Nasc.** - Data de nascimento do aluno;

**1ª Fase** - Número de anos que o aluno gastou na primeira fase da escolaridade;

**2ª Fase** - Número de anos que o aluno gastou para completar a segunda fase;

**Anos 70** - Número de anos de frequência escolar, por aluno, no período de 70;

**Anos 80** - Número de anos de frequência escolar, por aluno, no período de 80;

**Nível** - Indica o nível de escolaridade atingido pelo aluno;

**Sit. Final** - Situação escolar do aluno ao deixar a escola;

**1ªFF** - Frequência da primeira fase de escolaridade;

**2ªFF** - Frequência da segunda fase de escolaridade;

**2ªFC** - Alunos que concluíram a segunda fase;

**REP0** - Alunos que concluíram a escolaridade com zero (0) reprovações;

**REP1** - Alunos que concluíram a escolaridade com uma (1) reprovação;

**REP2** - Alunos que concluíram a escolaridade com duas (2) reprovações;

**REP3** - Alunos que concluíram a escolaridade com três (3) reprovações;

**ABND** - Alunos que abandonaram a escolaridade;

**TRNF** - Alunos que foram transferidos.



**RELAÇÃO DOS ALUNOS DA ESCOLA DE ALDEIA DO SADO**

Nº	Data Nasc.	Sexo	Anos 70	Anos 80	1ª Fase	2ª Fase	Nível	Sit. Final
<i>ALUNOS QUE ENTRARAM NA ESCOLA EM 1974</i>								
009	67-10-03	M	5	0	2	3	2ªFC	REP1
010	68-11-24	M	5	0	2	3	2ªFC	REP1
011	68-01-28	M	6	0	3	3	2ªFC	REP2
012	67-08-08	M	2	0	2	0	2ªFF	TRNF
<i>ALUNOS QUE ENTRARAM NA ESCOLA EM 1975</i>								
013	69-08-28	M	6	0	4	2	2ªFC	REP2
014	68-12-30	M	4	0	2	2	2ªFC	REP0
015	69-07-12	M	6	0	2	4	2ªFC	REP2
017	65-11-05	M	1	0	1	0	1ªFF	TRNF
052	69-01-03	F	4	0	2	2	2ªFC	REP0
<i>ALUNOS QUE ENTRARAM NA ESCOLA EM 1976</i>								
016	69-08-01	M	1	0	1	0	1ªFF	ABDN
018	70-01-14	M	5	0	3	2	2ªFF	TRNF
019	69-11-20	M	2	0	2	0	1ªFF	TRNF
020	70-06-20	M	5	0	3	2	2ªFC	REP1
021	70-09-01	M	4	0	2	2	2ªFC	REP0
024	71-12-02	M	5	1	4	2	2ªFC	REP2
025	71-07-29	M	5	0	3	2	2ªFC	REP1
053	70-02-18	F	4	0	2	2	2ªFC	REP0
054	70-01-25	F	4	0	2	2	2ªFC	REP0
055	69-12-10	F	4	0	2	2	2ªFC	REP0
056	69-06-05	F	1	0	1	0	1ªFF	TRNF
057	69-10-28	F	1	0	1	0	1ªFF	TRNF
058	70-09-05	F	4	0	2	2	2ªFC	REP0

Nº	Data Nasc.	Sexo	Anos 70	Anos 80	1ª Fase	2ª Fase	Nível	Sit. Final
<i>ALUNOS QUE ENTRARAM NA ESCOLA EM 1977</i>								
022	71-04-08	M	5	0	3	2	2ºFC	REP1
023	71-10-05	M	5	2	5	2	2ºFC	REP3
059	71-12-09	F	4	0	2	2	2ºFC	REP0
060	70-05-28	F	1	0	1	0	1ºFF	TRNF
<i>ALUNOS QUE ENTRARAM NA ESCOLA EM 1978</i>								
026	72-02-09	M	4	1	3	2	2ºFC	REP1
061	72-02-06	F	4	0	2	2	2ºFC	REP0
062	72-03-15	F	4	0	2	2	2ºFC	REP0
<i>ALUNOS QUE ENTRARAM NA ESCOLA EM 1979</i>								
027	73-01-15	M	3	3	4	2	2ºFC	REP2
028	73-07-13	M	1	0	1	0	1ºFF	TRNF
063	72-08-12	F	3	1	2	2	2ºFC	REP0
064	72-07-10	F	3	3	4	2	2ºFC	REP2
065	72-10-19	F	3	2	3	2	2ºFC	REP1
066	72-07-18	F	3	3	4	2	2ºFC	REP2
<i>ALUNOS QUE ENTRARAM NA ESCOLA EM 1980</i>								
029	73-11-06	M	2	4	4	2	2ºFC	REP2
030	73-07-13	M	1	0	1	0	1ºFF	TRNF
067	74-06-20	F	1	0	1	0	1ºFF	TRNF
068	74-04-01	F	2	2	2	2	2ºFC	REP0
069	73-12-30	F	2	2	2	2	2ºFC	REP0
070	73-05-25	F	2	2	2	2	2ºFC	REP0
071	72-03-29	F	2	2	3	1	2ºFF	TRNF
084	73-08-20	M	2	3	3	2	2ºFC	REP1

Nº	Data Nasc.	Sexo	Anos 70	Anos 80	1ª Fase	2ª Fase	Nível	Sit. Final
<i>ALUNOS QUE ENTRARAM NA ESCOLA EM 1981</i>								
031	75-09-01	M	1	4	3	2	2ªFF	TRNF
072	75-08-22	F	1	4	3	2	2ªFC	REP1
073	75-09-01	F	1	3	3	1	2ªFF	TRNF
<i>ALUNOS QUE ENTRARAM NA ESCOLA EM 1982</i>								
032	76-08-09	F	0	5	2	3	2ªFC	REP1
033	75-05-20	M	0	4	2	2	2ªFC	REP0
074	76-07-07	F	0	4	2	2	2ªFC	REP0
<i>ALUNOS QUE ENTRARAM NA ESCOLA EM 1983</i>								
075	77-04-23	F	0	4	2	2	2ªFC	REP0
076	77-04-30	F	0	4	2	2	2ªFC	REP0
077	77-09-04	F	0	4	2	2	2ªFC	REP0
<i>ALUNOS QUE ENTRARAM NA ESCOLA EM 1984</i>								
034	77-10-21	M	0	4	2	2	2ªFC	REP0
035	78-08-04	M	0	4	2	2	2ªFC	REP0
078	78-07-23	F	0	4	2	2	2ªFC	REP0
<i>ALUNOS QUE ENTRARAM NA ESCOLA EM 1985</i>								
079	78-11-01	F	0	4	2	2	2ªFC	REP0
080	78-12-27	F	0	4	2	2	2ªFC	REP0
081	79-08-13	F	0	4	2	2	2ªFC	REP0

**RELAÇÃO DOS ALUNOS DA ESCOLA DE ALDEIA BRANCA**

Nº	Data Nasc.	Sexo	1ª Fase	2ª Fase	Nível	Sit.Final
<i>ALUNOS QUE ENTRARAM NA ESCOLA EM 1974</i>						
100	67-08-01	M	7	0	1ªFF	ABND
123	68-03-15	F	3	3	2ªFC	REP2
<i>ALUNOS QUE ENTRARAM NA ESCOLA EM 1975</i>						
101	68-11-12	M	2	3	2ªFC	REP1
124	69-01-16	F	2	2	2ªFF	TRNF
125	69-06-06	F	3	4	2ªFC	REP3
126	69-04-29	F	3	4	2ªFC	REP3
127	67-03-25	F	0	2	2ªFC	TRNF
<i>ALUNOS QUE ENTRARAM NA ESCOLA EM 1976</i>						
102	66-08-06	M	0	1	2ªFF	TRNF
103	69-10-18	M	2	2	2ªFC	REP0
104	69-12-17	M	3	4	2ªFC	REP3
128	71-04-29	F	2	0	1ªFF	TRNF
<i>ALUNOS QUE ENTRARAM NA ESCOLA EM 1977</i>						
105	71-03-14	M	4	2	2ªFC	REP2
<i>ALUNOS QUE ENTRARAM NA ESCOLA EM 1979</i>						
129	73-03-23	F	2	2	2ªFC	REP0

Nº	Data Nasc.	Sexo	1ª Fase	2ª Fase	Nível	Sit.Final
<i>ALUNOS QUE ENTRARAM NA ESCOLA EM 1980</i>						
106	74-06-25	M	4	0	1ªFF	TRNF
107	74-02-17	M	3	2	2ªFC	REP1
108	74-03-07	M	3	2	2ªFC	REP1
130	74-01-01	F	4	3	2ªFF	ABND
<i>ALUNOS QUE ENTRARAM NA ESCOLA EM 1982</i>						
138	76-08-14	M	2	0	1ªFF	TRNF
139	74-04-28	M	1	2	2ªFC	REPO
140	72-03-29	M	0	3	2ªFC	REP1
<i>ALUNOS QUE ENTRARAM NA ESCOLA EM 1983</i>						
131	77-04-28	F	2	0	1ªFF	TRNF
141	77-02-21	M	2	4	2ªFC	REP2
142	77-07-22	M	4	2	2ªFC	REP2
143	76-01-19	M	2	0	1ªFF	TRNF
144	77-11-09	M	5	1	2ªFF	TRNF
<i>ALUNOS QUE ENTRARAM NA ESCOLA EM 1984</i>						
109	76-10-17	M	2	3	2ªFC	REP1
110	74-12-02	M	2	3	2ªFC	REP1
111	74-11-05	M	5	0	1ªFF	ABND
<i>ALUNOS QUE ENTRARAM NA ESCOLA EM 1985</i>						
112	79-05-17	M	5	0	1ªFF	TRNF
113	78-10-30	M	3	3	2ªFC	REP2
132	79-07-28	F	3	2	2ªFC	REP1

## ANEXO III

Visando facilitar a interpretação dos dados de cada uma das cohortes agregadas apresentamos quatro quadros que nos permitem verificar o coeficiente de eficácia interna de cada uma das escolas em estudo, principalmente de Aldeia do Sado, em cada um dos períodos de tempo definidos. Apresentamos na legenda as convenções usadas.

### Legenda:

- 1A1F** - Alunos inscritos no 1º Ano da 1ª Fase;
- ABN1** - Alunos que abandonaram ou foram transferidos no 1º Ano da 1ª Fase;
- 2A1F** - Alunos inscritos no 2º Ano da 1ª Fase;
- ABN2** - Alunos que abandonaram ou foram transferidos no 2º Ano da 1ª Fase;
- 1A2F** - Alunos inscritos no 1º Ano da 2ª Fase;
- ABN3** - Alunos que abandonaram ou foram transferidos no 1º Ano da 2ª Fase;
- 2A2F** - Alunos inscritos no 2º Ano da 2ª Fase;
- ABN4** - Alunos que abandonaram ou foram transferidos no 2º Ano da 2ª Fase;
- DPLM** - Alunos diplomados;
- REP** - Total de reprovações;
- AEXC** - Anos em Excesso, gastos para além dos 4 necessários ao 1º ciclo;
- AN. EST. TOTAL (INPUT)** - Nº total de anos que os alunos gastaram para concluir a escolaridade;
- AL. DIPLM. X4 (OUTPUT)** - Nº de alunos que concluíram a escolaridade sem qualquer reprovação, isto é, em 4 anos.
- ANOS/ALUNOS** - Nº total de anos que o total de alunos diplomados gastaram;
- INPUT/OUTPUT** - Quociente do nº total de anos gastos sobre os que seriam efectivamente necessários para concluir a escolaridade;
- COEF. EFICÁCIA** - Eficácia interna de cada escola considerando output/input, o valor de excelência é a unidade.

## ALDEIA DO SADO - ANOS 70 - COHORTE de (74/75 a 77/78)

1A1F	ABN1	2A1F	ABN2	1A2F	ABN3	2A2F	ABN4	DPLM	REP	AEXC
26	3	23	4	12	0	12	0	8	0	0
		7	0	4	0	8	1	5	1	5
		3	0	2	0	4	0	4	2	8
		1	0	1	0	1	0	1	3	3
26	3	34	4	19	0	25	1	18		16
26	⇒	23	⇒	19	⇒	19	⇒	18		

Quadro nº 1

AN. EST. TOTAL (INPUT)	104	
AL. DIPLM. X4 (OUTPUT)	72	
ANOS/ALUNOS	5.78	
INPUT/OUTPUT	1.44	⇒ COEF. EFICÁCIA = 0.69

## ALDEIA DO SADO - P. TRANSIÇÃO - COHORTE de (78/79 a 81/82)

1A1F	ABN1	2A1F	ABN2	1A2F	ABN3	2A2F	ABN4	DPLM	REP	AEXC
20	3	17	0	6	0	6	0	6	0	0
		11	0	7	0	7	3	4	1	4
		4	0	4	0	4	0	4	2	8
20	3	32	0	17	0	17	3	14		12
20	⇒	17	⇒	17	⇒	17	⇒	14		

Quadro nº 2

AN. EST. TOTAL (INPUT)	86	
AL. DIPLM. X4 (OUTPUT)	56	
ANOS/ALUNOS	6.14	
INPUT/OUTPUT	1.54	⇒ COEF. EFICÁCIA = 0.65

## ALDEIA DO SADO - ANOS 80 - COHORTE de (82/83 a 85/86)

1A1F	ABN1	2A1F	ABN2	1A2F	ABN3	2A2F	ABN4	DPLM	REP	AEXC
11	0	11	0	11	0	11	0	10	0	0
						1	0	1	1	1
11	0	11	0	11	0	12	0	11		1
11	⇒	11	⇒	11	⇒	11	⇒	11		

Quadro nº 3

AN. EST. TOTAL (INPUT)	45	
AL. DIPLM. X4 (OUTPUT)	44	
ANOS/ALUNOS	4.09	
INPUT/OUTPUT	1.02	⇒ COEF. EFICÁCIA = 0.98

## ALDEIA BRANCA - ANOS 70 - COHORTE de (74/75 a 77/78)

1A1F	ABN1	2A1F	ABN2	1A2F	ABN3	2A2F	ABN4	DPLM	REP	AEXC
11	0	12	3	7	0	7	0	1	0	0
		3	0	0	0	6	0	5	1	5
		3	0	1	0	2	0	2	2	4
		2	2						3	0
11	0	20	5	8	0	15	0	8		9
26	⇒	23	⇒	19	⇒	19	⇒	18		

Quadro nº 4

AN. EST. TOTAL (INPUT)	54	
AL. DIPLM. X4 (OUTPUT)	32	
ANOS/ALUNOS	6.75	
INPUT/OUTPUT	1.69	⇒ COEF. EFICÁCIA = 0.59



## **ANEXO IV**

O Anexo IV é composto pelas transcrição integral das duas entrevistas realizadas à professora, da Escola de Aldeia do Sado, Vitorina Prazeres.

Ambas as entrevistas se realizaram em casa da professora, em Ourique, nos dias 09/11/95 (entre as 17.30 e as 19.30 horas) e 20/11/95 (entre as 17.30 e as 20.00 horas).

As duas entrevistas tiveram uma duração total de quatro horas e trinta minutos.

## PRIMEIRA ENTREVISTA

Na continuidade do trabalho realizado na escola onde desempenhou funções docentes, proponho-me, agora, estudar em que medida o seu percurso pessoal de vida e o seu percurso de autoformação poderão ter influído no trabalho realizado. Para o efeito e tal como havíamos combinado peço-lhe que me relate algumas situações que nos permitam analisar o porquê do trabalho desenvolvido em Aldeia do Sado com todas as transformações que ali ocorreram. Das entrevistas realizadas será feita uma análise dos dados recolhidos que serão tratados através da Metodologia das Histórias de Vida.

O título do trabalho de investigação é “Dos percursos de Autoformação aos processos de Transformação”.

O investigador passa a ser identificado com as iniciais *M.P.* e a narradora, com as iniciais, *V. P.*.

*M.P.* - *Como é que o seu percurso de vida, a sua vida e o seu percurso de formação contribuíram para o sucesso e as mudanças verificadas na Escola de Aldeia do Sado?*

**V. P.** - O que aconteceu foi uma aposta que fiz em mim própria.

Eu tenho 3 irmãs, os meus pais tinham uma vida razoável, pertencíamos a um meio sócio-económico médio, mas antigamente se os filhos mais velhos não estudavam, os mais novos também não iam estudar, isto é, se uns não tinham ido estudar, os outros também não o fariam para evitar as diferenças entre os filhos do casal. Era este o conceito que os meus pais tinham em relação aos estudos, ou estudavam todos ou não estudava ninguém.

Eu tenho duas irmãs mais velhas que não estudavam e por conseguinte eu também não continuei os estudos.

Na escola primária fui uma aluna razoável - boa mesmo - e o meu pai projectou para mim que eu estudasse, que tivesse um curso e matriculou-me num colégio que havia em Moura, colégio D. Afonso Henriques, mas a minha mãe, que era uma boa mãe, mas coitada... não admitia que as duas filhas mais velhas não tendo estudado ... seria fazer uma diferença entre as filhas em ir estudar. Houve até algumas desavenças entre o casal, entre os meus pais e eu acabei por sair do colégio, com um grande desgosto meu, com dez aninhos só (expressão que demonstra esse desgosto), que andava para fazer a admissão para depois continuar até ao ensino secundário.

*M.P.* - *Tinha uma irmã mais nova...*

**V. P.** - Sim, tinha uma irmã mais nova e duas mais velhas, a mais nova vive em Beja, acabou por não estudar também essa, portanto nenhuma de nós estudou. De forma que eu, não sei se isso me marcou, eu na altura era uma

criança, não é? Mas eu na altura acho que fiquei marcada, alguma coisa ficou dentro de mim com a qual sempre fiquei, fiquei sempre com aquela mágoa de não ter estudado. Entretanto, depois até aos 18 anos eu estive na casa de uma madrinha.

*M. P. - Em Moura?*

**V. P.** - Em Moura, a minha madrinha era modista e gostava muito de mim, eu como vivia com ela fui aprendendo a dar uns pontinhos e a fazer algumas outras coisas que nem têm servido muito bem. Mas sempre com aquela mágoa e aos dezoito anos resolvi ir fazer exame para Regente Escolar, porque frente à casa da minha madrinha morava uma senhora professora, que tive a felicidade de conhecer. Não sei porquê mas desde pequenina e até hoje, por onde tenho passado, toda a gente gosta de mim, não sei porquê?

*M.P. - Não será por acaso?*

**V. P.** - Não sei (riso), não me compete a mim dizer, mas sei que as pessoas diziam que eu era meiga. Tinha um bom relacionamento com todas as vizinhas e todas as pessoas com quem me relacionei. Aquela senhora que era professora do ensino primário convidava-me para ir a casa dela, tomar chá com ela, gostava muito de mim e eu um dia desabafei com ela e contei-lhe que tinha esta grande mágoa desde criança e então ela disse-me (mostra-se entusiasmada) que deveria fazer o exame para regente escolar e que me ajudaria na preparação do exame através de umas lições que se disponibilizou dar-me. Fui então ao exame e fiquei bem, entretanto fui regente escolar...

*M.P. - Começou então logo a trabalhar ...*

**V. P.** - Fiz exame em Março e comecei a trabalhar em Junho, nesse ano trabalhei muito pouco tempo porque fiz o exame apenas em Março, mas gostava imenso daquilo que fazia, foi uma enorme satisfação, mas havia alguma coisa (entusiasmo), houve sempre alguma coisa que me dizia que eu não estaria a actuar da melhor maneira, que não estava a fazer bem as coisas... eu não sabia, quer dizer... eu não sei explicar, porque eu não sabia o que é que eu não sabia. Mas há uma coisa que eu sei que tratei sempre os meus alunos com respeito, como seres humanos que eram e tentei sempre dar-lhes alguma coisa que lhes faltava. Talvez, por eu saber que me tinha faltado a mim algo que para mim era muito importante. Eu tentei dar-lhes, a eles, o que me tinha faltado a mim, abeirava-me logo da família, tentava conhecer o meio familiar, o meio envolvente da criança e se me apercebia que alguma criança tinha qualquer carência, eu tentava de imediato ajudá-la mas havia qualquer coisa que me levava a reflectir e pensar que não estava a fazer as coisas bem, mas porquê eu não sabia, toda a gente trabalhava assim e eu não sabia porque é que não fazia bem. Porque nós sabemos que fomos vítimas de um regime, nós as regentes escolares fomos as principais vítimas desse regime em que não

interessava que houvesse pessoas com grandes saberes e esclarecidas, de maneira que eu depois casei entretanto...

*M.P. - E trabalhou muito tempo na zona de Moura?*

**V. P. -** Não, eu só trabalhei um ano na zona de Moura, andei a saltitar de escola em escola, mas durante muito pouco tempo, porque eu fui regente durante muito pouco tempo. No primeiro ano foram 15 ou 20 dias que eu trabalhei, talvez no máximo um mês, no Pomarão, concelho de Mértola. Depois no ano seguinte trabalhei em Almeirim no concelho de Castro Verde, foi onde conheci o meu marido porque ele é de Casével, uma povoação muito próxima de Almeirim e ali nos conhecemos. Depois trabalhei 3 anos na Corte Malhão, concelho de Odemira, em comissão. Dizia-se que se estava em comissão porque se estava a preencher o lugar de um professor oficial e ganhava portanto o mesmo que um professor oficial. Casei quando estava nesta escola, quando saí de lá estive ainda em Santa Clara a Velha a substituir uma professora e tudo no mesmo ano lectivo. Estive depois na Aldeia dos Elvas, concelho de Aljustrel tendo depois passado para Santa Clara a Velha, em comissão.

Depois estive em Barrancos, na Mina de Aparis e aí terminei a minha actividade porque entretanto nasceu o meu filho e viemos viver para Ourique por decisão minha e do meu marido porque o ordenado era muito pequeno e era muito doloroso estar longe do marido num sítio isolado com uma criança recém nascida, depois de várias hesitações acabei por me exonerar.

*M.P. - Ainda trabalhou quantos anos?*

**V. P. -** Trabalhei cinco anos incompletos nesta situação.

*M.P. - Quando estava a trabalhar viajava sozinha ou tinha a companhia de alguém?*

**V. P. -** O meu marido era Ourives, tinha a vida dele e estava em Casével, nós quando casámos ficámos a viver em Casével, na terra dele, então eu deslocava-me para os locais onde tinha sido colocada e ele sempre que podia passava por lá para me ver, às vezes ia aos fins-de-semana, havia muitas dificuldades nos transportes e as estradas e caminhos eram horríveis, na altura das férias é que eu vinha a casa, por vezes lá conseguia vir a casa um ou outro fim-de-semana e foi assim que passei a minha vida de regente escolar durante estes quase cinco anos.

*M.P. - Vou voltar um pouco atrás, os seus pais viviam em Moura ...*

**V. P. -** Eu sou natural do Alandroal no Alto Alentejo, e vim viver para Moura quando tinha oito anos, os meus pais vieram para Moura e eu já fiz aí o resto da escolaridade e foi aí que tive residência até casar. O meu pai trabalhava e a

minha mãe ocupava-se da lida da casa e da educação das filhas. Foram uns pais excepcionais e eu perdoo-lhes isso porque eles queriam o melhor para os filhos.

*M.P. - O seu filho está ligado directamente à sua exoneração?*

**V. P. -** Sim, o nascimento do meu filho foi a causa da minha exoneração porque eu gostava do que estava a fazer embora, como já disse, reconhecia que as coisas não estavam bem, não era assim que as coisas se deveriam fazer, eu tinha consciência de que as coisas não estavam bem, só que eu não sabia fazer melhor, portanto fazia como toda a gente, levava os meus alunos a exame eles faziam brilharetes coitadinhos cantavam as matérias todas, ficavam todos distintos e não sei mais o quê... mas eu não me sentia satisfeita e o caso é que depois deixei, fiquei em casa. Mas como sou uma pessoa que acredita que parar é morrer e como não conseguia estar em casa sem fazer nada, só com a lida da casa. Entretanto pedi ao meu marido para ele me comprar uma máquina de tricotar... acabei por ter cinco máquinas em casa e ensinei várias jovens a trabalhar, era quase uma empresa (risos). Quando terminei a actividade a casa que me fornecia a lã escreveu-me a agradecer e informou-me que tinha comprado dois mil e tal contos em lã o que me surpreendeu bastante porque na altura era muito dinheiro. Mas terminei, apesar do sucesso que tinha, porque eu não estava a fazer aquilo que gostava, não era aquilo que eu queria fazer e um dia o meu marido entrou em casa, lembro-me perfeitamente, morávamos ali na praça e quando o meu marido veio almoçar eu disse-lhe: Jesus, hoje, é o último dia que se fazem malhas aqui em casa, tenho estado a esgotar a lã que tenho em casa e não aceito mais encomendas. Termina-se o trabalho hoje, já tratei com as pequenas, e elas vão para as suas casas trabalhar e até já lhes ofereci uma máquina, e eu vou começar a estudar.

Vou procurar um professor que me dê explicações para me propor a exame e se não encontrar vou para o colégio com os miúdos.

*M.P. - Quando trabalhava nas malhas tinha o seu filho consigo?*

**V. P. -** Sim, o meu filho esteve sempre comigo, sempre perto de mim, quando ele foi para a escola já sabia ler, porque estava sempre perto de mim e ia-me questionando sobre o nome das letras e dos números e quando dei por conta ele sabia ler.

*M.P. - Ainda trabalhou em malhas alguns anos?*

**V. P. -** Sim, comecei em 1960 e terminei talvez em 1970, trabalhei à volta de 10 anos. O meu filho nasceu em 1957 e quando viemos para Ourique ele tinha dois aninhos, portanto ele teria 3 ou 4 aninhos quando eu comecei a trabalhar em malhas. Eu tratava da casa, geria o trabalho com as lãs e o meu filho esteve sempre comigo. O que foi muito bom para ele.

*M.P. - Desculpe ter-lhe cortado o raciocínio, mas estava a dizer-me que se propôs a estudar...*

**V. P.** - Sim, eu queria começar a estudar, não era o trabalho com as lãs que eu gostava de fazer e não podia deixar passar mais tempo. Depois de falar com o meu marido e de lhe pedir parecer ele disse-me que não se oporia, antes pelo contrário, que estava disposto a ajudar-me no que pudesse e realmente ele foi um colaborador extraordinário. Sabe que os homens da idade do meu marido não aprendiam a fazer nada da lida da casa, o meu filho por exemplo é um homem que sabe fazer tudo em casa, porque eu o ensinei a fazer tudo, o meu marido para me ajudar teve de esforçar-se para aprender e hoje é uma pessoa que sabe fazer tudo em casa e tudo muito bem feito.

*M.P. - Essa aprendizagem que o seu marido teve de fazer, resultou do facto de ter de se ausentar?*

**V. P.** - Sim, efectivamente, através de um grande esforço por parte do meu marido devido à minha ausência em casa para frequentar as aulas. Matriculei-me no ciclo preparatório para fazer o 2º ano, no regime normal, portanto tinha as minhas aulas durante o dia com as crianças que eram as minhas colegas de estudo, eu era a aluna mais velha que frequentava o colégio de Ourique. Depois acontecia uma coisa engraçada eu ia às reuniões do colégio como aluna e como mãe porque o meu filho também lá era aluno e eu era a encarregada de educação dele. Não chegámos a andar na mesma turma mas andámos nos mesmos anos. Nesse ano tive muito bons resultados, dispensei.

Depois de ter feito o 2º ano do ciclo preparatório saiu um Decreto que possibilitava às regentes escolares a entrada nas Escolas do Magistério Primário para fazerem um chamado “Curso Intensivo” que tinha a duração de dois anos lectivos. Entretanto eu já me tinha matriculado e estava a frequentar, aqui no colégio, a secção de letras para fazer o 5ºano. Ainda no primeiro período, acabei por optar por fazer este curso intensivo porque era uma oportunidade que eu tinha de entrar no curso de professora enquanto que o 5º ano eu poderia fazer quando entendesse.

Este curso tinha a duração de 2 anos e dava-me equivalência ao 5º ano. Foi um curso muito difícil mas para quem queria trabalhar foi mesmo bom. Como nesse ano o Magistério Primário de Beja era particular acabei por me inscrever no Magistério de Faro, não me poupei a esforços, o que eu pretendia era tirar o curso. Fui à secretaria do Magistério de Faro, fiz a matrícula e comecei a frequentar o curso, deixando o meu marido e o meu filho em Ourique, vinha a casa ao fim de semana.

*M.P. - Isto durante um ano lectivo.*

**V. P.** - Não chegou a um ano lectivo porque entretanto o Magistério de Beja tornou-se público e eu pedi e fui transferida para Beja onde fiz o curso durante dois anos, mas eu queria também fazer o 5º ano e então ia às aulas à

noite ao liceu de Beja. As professoras por vezes comentavam comigo: - A senhora vem aqui para fazer o quê? Aqui há uma coisa que tenho de acrescentar, o meu filho foi mau estudante, isto é, não foi bom aluno, é uma pessoa bastante inteligente mas nunca encontrou sentido nos estudos, este foi um dos meus grandes desgostos, mas paciência foi assim... Então os professores diziam-me: - olhe o Prazeres amanhã vai ter teste nesta ou naquela disciplina, então a senhora veja lá se estuda com ele. Então eu ia para casa e lá me punha a estudar com ele a tentar fazer-lhe compreender o porquê das coisas.

Então eu quando fui para o Magistério sabia as declinações todas do latim, e a lógica matemática por causa de estudar para ajudar o meu filho, estudava para mim mas tinha que estudar também para ele.

Fui então depois para Beja, fiz o curso durante dois anos e fiz o 5º ano à noite. Eu e o meu filho fizemos o 5º ano no mesmo ano o meu filho fez em Beja e eu fui fazer a Moura, porque a minha mãe ainda era viva e eu queria estar com ela naqueles dias, o meu filho foi daqui, de Ourique, com os colegas dele fazer a Beja, como tenho uma irmã em Beja, ele ficou em casa da tia e fez os exames em Beja.

Eu tive felizmente bons resultados e ele também. Entretanto houve alteração dos planos de estudo e o curso do magistério passou a ser de três anos, fiquei preocupada porque estava a contar com apenas dois anos de curso e estava longe do marido e do filho. Ficava em casa da minha irmã e vinha ao fim-de-semana. Fiquei muito preocupada com o facto de ser mais um ano porque eu trabalhei muito, muito, muito, não poderia imaginar que me colocassem uma pergunta à qual eu não soubesse responder, no entanto tinha sido uma aposta minha fazer o curso e tive de mentalizar-me para fazer mais um ano.

Quando chegava a casa ao fim-de-semana tinha de deixar tudo arrumado, roupas, comida, enfim o necessário para que o meu marido e o meu filho se pudessem governar durante a semana. Foi nesta altura que o meu marido começou a aprender a tomar conta das coisas da casa, foi muito útil, eu aos fins-de-semana ainda trazia trabalhos da escola para fazer e o tempo, por vezes, não me chegava para tudo. O meu marido ao Domingo ia levar-me a Castro Verde para eu apanhar uma camioneta para Beja, quando eu estava na camioneta e pensava na semana de trabalho que tinha pela frente ficava bastante preocupada, mas enfim com muito trabalho, alguns sacrifícios e a ajuda do marido tudo se resolveu e valeu a pena porque o curso foi muito importante para mim.

Tive a sorte de encontrar uma pessoa no Magistério, o Inspector Afonso, meu grande amigo, que foi meu professor de Ciências e que eu com ele soube discernir aquilo que me faltava quando eu era regente. Eu depois de algum tempo de frequentar a aulas dele comecei-me a aperceber que havia um conjunto de situações que eram determinantes para o sucesso das crianças e que a escola mais valorizava.

Lia tudo o que me recomendavam e gostei muito de Freinet, foi um autor que me marcou muito, e reparava que aquela informação me faltava,

como é que eu me poderia sentir satisfeita no trabalho com os meus alunos, eu não sabia o que é que me faltava; mas sabia que não estava a agir da melhor maneira. Nessa altura, durante o curso, fiz um trabalho que um professor marcou sobre a escola tradicional, o professor era o Dr. Leandro, naquele trabalho eu deitei tudo cá para fora e ele achou que o trabalho estava extraordinário, para mim o trabalho era uma coisa muito simples porque eu sou uma pessoa muito simples, mas deitei tudo cá para fora, o saber acumulado e as experiências porque naquela altura eu já sabia o que deveria ter feito na escola e não fazia por falta de informação.

Foi com o Inspector Afonso que eu me apercebi, mais do que com todos os outros professores, de como as coisas poderiam ser significativamente diferentes e foi quando acabei o curso, quando comecei a trabalhar que eu pensei em apostar em mim, lancei um desafio a mim própria de fazer aquilo que não tinha feito, porque não o consegui fazer e agora sabendo porque é que não o consegui fazer e sabendo o que devo fazer vou tentar dar o meu melhor e provar que sou capaz de o fazer.

*M.P - Foi mais um desafio a si própria do que ao sistema?*

**V. P. -** Foi um desafio a mim própria e ao fim e ao cabo também depois ao próprio sistema porque as mudanças produzidas e o sucesso escolar dos alunos mexem um bocado com o sistema. No início tive bastantes problemas, o que dificultou o trabalho, principalmente com os colegas que me acusavam de gastar o tempo na escola a brincar com as crianças.

*M.P. - Mas antes de trabalhar em Aldeia do Sado trabalhou noutras escolas onde desenvolveu actividades que também marcaram a sua presença, principalmente pelas transformações que produziu.*

**V. P. -** Sim, mas trabalhei numa situação precária porque não era efectiva e aquele lugar era só por um ano lectivo, trabalhei no primeiro ano na Várzea dos Fitos onde considero que fiz um bom trabalho mas era sempre trabalho que ficava por acabar.

Um grave problema que encontrei nesta escola foi o caso de duas crianças cuja mãe tinha cometido um crime de homicídio sobre o marido e eles coitadinhos apresentavam-se num estado lastimável, eram dois gémeos com 11 anos que dormiam por lá em qualquer lado, mal vestidos, mal alimentados entregues a si próprios. Quando lá cheguei dei-lhes banho, vesti-lhes roupas do meu filho depois, embora com algumas dificuldades, consegui interná-los na Casa Pia em Beja, era um mal menor, ainda hoje parece que os vejo a acenarem-me de dentro do carro quando partiram, aquilo também me marcou em parte ... fui, sempre que podia, visitá-los e eles acabaram por sair de lá uns homenzinhos.

A escola estava em estado de abandono, tinha um silvado até ao tecto, aparentava nunca ter sido pintada, tinha buracos, vidros partidos, fechaduras avariadas, estava em ruínas, era uma coisa inexplicável o estado em que a



escola se encontrava. Ali foi a minha primeira intervenção, fiz uma transformação radical em tudo aquilo, não posso aqui deixar de referir o meu marido que me deu uma grande ajuda na transformação daquele espaço.

O meu marido mostrou-se sempre disponível para me ajudar quando eu lhe pedia, mas, ultimamente ela já se sentia saturado e referia-me várias vezes que eu vivia mais para a escola do que para a casa ... e em parte ele tinha razão.

Eu dediquei-me de tal maneira que não era capaz de desligar-me da escola, eu na Várzea dos Fitos estava na escola até que se via, só saía de lá quando o sol se punha e não ficava mais tempo porque não havia electricidade. Ficava lá durante toda a semana e enquanto se via estava na escola, sempre rodeada pelas crianças que nunca me deixavam.

*M.P. - Como foi o acolhimento nesse meio?*

**V. P. -** O acolhimento foi extraordinário, embora quando cheguei as pessoas se mostrassem algo distantes e até desconfiadas porque numa escola como aquela o que é hábito os professores fazerem é meter atestados médicos. No entanto, eu estive lá sempre e passado algum tempo a escola parecia outra, com os espaços exteriores arranjados, as carteiras transformadas em mesas de trabalho, cavaletes para pintura, estação meteorológica (incompleta), cata-vento, horta pedagógica e muitas outras coisas.

*M.P. - Como era a casa onde vivia?*

**V. P. -** Vivia num quarto, de uma casa de família, onde não havia o mínimo de condições.

*M.P. - Apesar de não ter luz eléctrica, de não ter um espaço condigno para viver e de uma grande dificuldade de acessos sentia-se lá bem?*

**V. P. -** Apesar de tudo isso sentia-me lá que não consegue imaginar (entusiasmo), sentia-me lá muito bem, eu, ainda hoje, quando ouço alguém a dizer mal da Várzea dos Fitos eu sinto uma enorme pena porque gostei muito de lá estar. A casa era péssima, acho que não dá para imaginar, mas eu lá fui arranjando as coisas à minha maneira, arranjei um cantinho, forrei a parede e ali cozinhava, lavava a loiça cá fora, levei um candeeiro a gás e um fogão e lá fazia as coisas necessárias para me sentir minimamente cómoda. Não havia casa de banho, só podia tomar banho ao fim-de-semana quando vinha a casa.

No entanto as pessoas eram excelentes, tratavam-me com grande dignidade o que me dava uma grande força interior para levar de vencida a aposta que em mim tinha feito. Por outro lado, eu pensava, que aquelas crianças não tinham culpa de ter nascido ali e de viverem ali, então se eu tirei este curso eu tenho que estar aqui e fazer o que penso que é o melhor para eles e encontrar em mim uma realização pessoal porque acima de tudo estou a fazer aquilo que gosto.

Estando a fazer aquilo que gosto não há razões para que não me sinta bem. Sentia-me bem comigo mesma era algo que me dava felicidade e ao ver a escola totalmente transformada eu revia-me na escola.

Tive grandes dificuldades para conseguir algumas destas mudanças principalmente com a Câmara Municipal, estávamos no ano de 1978, choveu imenso nesse ano, a estrada era um mar de lama, o meu marido quando me ia levar tinha de deixar o carro bastante longe da Várzea dos Fitos, depois lá ia a pé, pela lama, chamar um senhor que tinha um tractor e ele lá vinha. Tirava o carro da lama puxando-o com o tractor e depois eu ia com ele no tractor até à escola e o meu marido regressava a Ourique (risos). No entanto, eu quando avistava a escola sentia-me muito feliz. Todos os dias eu conseguia modificar coisas dentro da escola.

Tinha um aluno, o Fernando que estava com um trauma devido à forma como a escola o tinha tratado, era uma criança infeliz e gozado por todos os outros alunos, que lhe escondiam a mala, o boné e lhe comiam o almoço, era uma criança que jamais sorria. No entanto, através de uma relação honesta entre alunos e professora esta criança cresceu enormemente tendo tido uma integração muito boa em todo o processo escolar.

Entretanto da Câmara Municipal, após várias diligências, conseguimos o arranjo da estrada e verbas para arranjar a escola. Integrado nas comemorações do Ano Internacional da Criança, pedi um subsídio à Gulbenkian e fiz com os meus alunos uma visita de estudo a Lisboa e outra ao Algarve para ver a praia.

Dos alunos que tinha apenas 2 que eram filhos de emigrantes tinham já alguma vez saído da Várzea dos Fitos os restantes nunca dali tinham saído, imagine a admiração deles e o seu entusiasmo e alegria.

Era difícil sair da Várzea dos Fitos, a camioneta só ia até Santana da Serra e a Várzea fica a 18 Kms de Santana, dos quais 4 kms são aquele mar de lama que lhe falei. Só havia um carro na Várzea dos Fitos. Foi muito difícil levar os alunos até à camioneta, foi este senhor que tinha um carro e o meu marido que transportaram as crianças até Santana da Serra.

O Fernando, não me posso esquecer, nunca na sua vida tinha andado de carro, estava radiante, não cabia em si de contentamento. Também para mim foi muito importante levar aquelas crianças a ver o que estava para além da Várzea dos Fitos, levei-os ao Jardim Zoológico, ao aeroporto e ao Algarve à praia. Aquelas crianças nunca tinham visto o mar!

*M.P. - Qual era a participação dos pais?*

**V. P.** - Havia dois pais que tinham alguma abertura porque tinham sido emigrantes, os restantes eram pessoas muito limitadas ao seu meio, colaboravam em tudo o que lhes solicitava a nível local mas eram pessoas com pouca iniciativa, alguns tal como filhos nunca tinham saído da Várzea dos Fitos e no que respeita às relações com a autarquia não eram pessoas que tivessem iniciativa para participar.

O processo de arranjo da estrada e da escola foi todo tratado comigo e com o Presidente da Câmara, não houve pressão por parte dos pais.

Quando terminou o ano lectivo foi para lá uma professora efectiva que conseguiu um destacamento e foi para a sua terra, era de Leiria, foi então substituída por um professor de Serpa. O Armando, que foi ele quem efectivamente me substituiu e então eu um dia na camioneta em Castro Verde para ir a Beja, nunca mais me esquece, numa sexta-feira à tarde, o colega Armando também utilizava essa camioneta, para grande surpresa minha, estava sentada no meu lugar, ouço um grande grito na camioneta:- É a Dona Vitorina que vai aí? - Dê-me cá um grande abraço, estou a trabalhar na Várzea dos Fitos e estou encantado com o que lá fui encontrar, a senhora fez lá um excelente trabalho.

O colega compreendeu o que lá se tinha desenvolvido e deu continuidade ao trabalho iniciado, também com grande entusiasmo. Eu quando de lá saí, quando fechei a porta da escola, as lágrimas corriam-me de alegria e tristeza. Alegria pelas mudanças produzidas e tristeza em relação ao futuro daquelas crianças que ali comigo passaram um dos melhores anos da sua vida. Felizmente tiveram no ano seguinte um professor que se interessou e deu continuidade ao trabalho iniciado (mudança de cassete).

*M.P. - Verificaram-se também algumas mudanças ao nível dos alunos enquanto pessoas?*

**V. P.** - Verificaram-se grandes, grandes transformações ao nível das crianças, o aluno de que atrás falei, o Fernando, era uma criança que não conhecia uma letra, tinha 9 anos, estava no 3º ano de escolaridade, comigo aprendeu a ler e a escrever com alguma facilidade e muito entusiasmado, era uma criança que vinha diariamente para a escola forçado, era gozado e por vezes humilhado pelos outros colegas e por alguns adultos era uma criança que inicialmente baixava a cabeça na sala e assim passava os dias chegando por vezes a chorar. Por fim através de um processo de compreensão e aceitação por parte de todos ele integrou-se bem e cresceu e os outros aprenderam a respeitá-lo como colega e como pessoa.

Um exemplo interessante desta integração e entusiasmo pela escola tem a ver com o facto de algumas vezes os pais lhe pedirem para ele ficar a guardar o gado, não indo nesses dias à escola, coisa que ele contestava e dizia-me a mãe que ele até chorava quando lhe faziam essas propostas porque não queria faltar à escola.

Entretanto as pessoas da Várzea dos Fitos como quem criei relações próximas de amizade e respeito diziam-me com alguma frequência: - Mas o que é que se passava com o Fernando e o que é que se passa agora? O que é que se passa nesta escola que as crianças não queriam ir à escola e agora correm para ir para a escola, dançam, cantam, pulam, brincam, riem....

Portanto houve também ao nível das crianças uma mudança de atitude face à escola.

*M.P. - Ao nível do relacionamento entre eles, também houve mudanças?*

**V. P.** - Sim, sim porque eu comecei por falar muito com eles, tentei com os meus alunos compreender porque é que certas coisas aconteciam e tentámos em conjunto encontrar soluções que pudessem ajudar a vida na escola a ser aprazível através de aprendizagens úteis e de respeito e cooperação. Estes objectivos foram atingidos, lembro-me até de uma aluna que era deficiente e que teve uma óptima integração e o respeito dos outros e até em relação ao Fernando conseguimos que ele fosse visto como um elemento muito importante naquele contexto (Desabafo... eu não digo estas coisas a ninguém, estou agora a abrir-me com o colega, mas não costumo, nem nunca comentei isto com ninguém, porque as pessoas pensam que me estou a auto-valorizar, mas eu até gostava de discutir estas coisas com os colegas, no sentido de nos enriquecermos todos um pouco mais, porque eu sou uma pessoa muito simples e humilde).

Este foi o meu primeiro ano de trabalho, depois de tirar o curso e eu acho que foi bastante positivo, também nas relações com a comunidade. Não foi estabelecido intercâmbio escolar porque o isolamento era muito grande, mas se lá tivesse continuado estava no meu pensamento promover este tipo de situações.

As reuniões de Conselho Escolar decorriam em Santana da Serra, mas eu não podia estar presente devido ao condicionamento de que já falei mas às Sextas-feiras passava sempre por lá para tomar conhecimento do que se fazia, as avaliações fazia-as sempre no conselho escolar. Tive sempre um bom relacionamento com as colegas apesar de eu achar que a ideia de estar a mudar a escola punha, ou podia pôr em causa o desempenho dos outros colegas, não sei, talvez o facto de algumas pessoas comentarem que alguns professores se preocupam com a escola enquanto que outros não, olhe não sei, mas sentia que havia alguma coisa nesse sentido, mas como disse o nosso relacionamento foi sempre bom.

Mas olhe que eu sofri muito, eu sofri muito!, até mesmo quando começámos a fazer a feira das escolas havia colegas que diziam que o que os meus alunos vendiam na feira não eram coisas feitas na escola, eram coisas que eu ia comprar ao Algarve, chegaram a dizer isto, e isto magoa-nos muito.

*M.P. - Mas neste ano lectivo fizeram feira das escolas?*

**V. P.** - Não, isto aconteceu depois de eu estar em Aldeia do Sado.

*M.P. - Então, pelo que me é dado a entender, no ano seguinte não trabalhou nesta escola?*

**V. P.** - Não, no ano seguinte efectivei-me em Colos, trabalhei lá um ano, quando lá cheguei também encontrei a escola num estado lastimável de abandono, aí tive uma grande colaboração dos pais e da autarquia, arranjámos

em conjunto todos os espaços da escola, foi aí que os pais deram uma grande colaboração.

*M.P. - Houve colaboração de outras colegas?*

**V. P.** - Havia uma outra colega, que teve um grave problema nesse ano, faleceu-lhe o marido e a colega ficou muito abalada, meteu atestado médico e foi substituída por um jovem professor, o Candeias, que é hoje inspector. A primeira vez que ele trabalhou (...) foi ao pé de mim e houve um muito bom relacionamento entre nós.

Havia dois lugares, mas como funcionava de tarde a telescola, hoje ensino mediatizado, eu tinha de partilhar a minha sala com uma colega, tivemos sempre um bom relacionamento planificando em conjunto e trocando saberes.

*M.P. - O facto de ter de partilhar a sala, condicionou-a de algum modo, no seu trabalho?*

**V. P.** - Não, não porque nós soubemos preparar as coisas, falámos e distribuímos espaços de uso exclusivo de cada uma de nós e outros de uso pelas duas como foi o caso da dinamização da biblioteca, que não tinha até então qualquer animação, as crianças colaboravam entre si e dinamizavam aquele espaço, foi uma iniciativa muito interessante. Foram criados ficheiros e mobilizou-se a comunidade para a consulta de livros.

Houve testemunhos muito interessantes de pessoas que não tinham qualquer hábito de leitura e à tarde quando vinham do trabalho, principalmente trabalhos no campo, iam à escola requisitar um livro e trocar impressões sobre o livro que tinham lido.

A sensibilização foi feita através do contacto à população por parte das professoras e das crianças e através de alguns anúncios colocados em montras e noutros locais públicos. Não tinha até então havido qualquer iniciativa na escola que tivesse envolvido pais e comunidade em geral.

*M.P. - No ano seguinte então...*

**V. P.** - No ano seguinte Vale de Norinha, concelho de Ourique, dois anos como professora efectiva, uma escola bastante isolada, apesar de distar apenas 7 Kms de Ourique, acessos em muito más condições, tinha de deixar o carro a meio caminho e fazer o resto a pé e mais uma vez uma escola desoladora.

Voltei a tomar iniciativas no sentido de tornar a escola um espaço aprazível, através de um processo semelhante àquele que desenvolvi na Várzea dos Fitos.

Entretanto os pais dos meus alunos de Colos, contactaram-me várias vezes no sentido de eu voltar para Colos, coisa que em termos administrativos era muito complicada e para além disso eu estava ali colocada e tinha de dar resposta às crianças daquele meio. Tive várias visitas de pais e inclusivamente

o senhor Padre veio falar comigo, mandatado pelos pais para eu para lá voltar mas não havia nada a fazer. Era em Vale de Norinha que eu tinha de estar e foi ali que com muito entusiasmo deitei mãos à obra.

Nesta escola até o telhado estava destruído, chovia na sala como na rua. Lá consegui as reparações necessárias, adaptei o mobiliário transformando-o e adquirindo algum e organizei a sala em cantinhos que eram os centros de motivação para as aprendizagens dos alunos. Acabei por ser bem sucedida e as crianças tiveram índices de sucesso escolar elevados.

*M.P. - O seu filho nessa altura ainda estava em casa consigo?*

**V. P.** - O meu filho quando eu saí do Magistério foi para o serviço militar, depois foi trabalhar para o Algarve e no 1º ano em que estive no Vale de Norinha foi quando ele se casou.

*M.P. - No ano seguinte foi então colocada, como efectiva, na escola de Aldeia do Sado?*

**V. P.** - Exactamente, mas nesse ano, 1982, eu concorri para Ourique e para Aldeia do Sado, tendo ficado então em Aldeia do Sado fiquei algo triste porque mais uma vez teria de deslocar-me diariamente 16 Kms mas o meu marido animou-se bastante referindo-me que as pessoas eram muito boas e que o meio era muito calmo e sossegado, então lá fui e lá estive 12 anos.

*M.P. - Quando para lá foi vivia ainda em Ourique?*

**V. P.** - Sim, vivia em Ourique com o meu marido e o meu filho vivia no Algarve com a esposa onde estava a ser muito bem sucedido ao nível do seu trabalho.

Neste ano (1983) nasceu o meu neto que ainda chegou a estar a viver comigo e foi meu aluno na Escola de Aldeia do Sado, quando andava no 3º ano de escolaridade, foi meu aluno nos 3º e 4º anos. Foi um processo um pouco difícil porque a criança não estava habituada ao meio nem a deslocar-se diariamente, inclusivamente os hábitos alimentares.

*M.P. - Houve alguma razão especial para que o seu neto viesse para junto de si?*

**V. P.** - Nós tivemos sempre uma relação muito próxima com o meu filho e nora, estávamos sempre juntos aos fins-de-semana e como a minha nora tinha começado a estudar, para não a sobrecarregar eu fiquei cá com o meu neto. Foi tudo tratado de mútuo acordo no sentido de facilitar a vida à minha nora e ao meu filho.

*M.P. - Houve alguma situação familiar que tivesse contribuído decisivamente para este seu empenho nesta escola onde acabou por estar 12 anos?*

**V. P.** - O meu marido ajudou-me bastante até determinada altura porque ele por fim já começou a ficar saturado e a colaborar menos, e ainda hoje ele continua saturado e está constantemente a pedir-me que me aposente, que deixe a Delegação Escolar onde estou de momento a desempenhar funções, em regime de serviços moderados devido a um esgotamento que tive e com o qual estou sofrer bastante. Principalmente por esta razão o meu marido acha que já chega de trabalho, que já dei bastante de mim à causa da educação e que deveria deixar, que já dei demais.

*M.P. - A colega acha que efectivamente já deu demais à educação?*

**V. P.** - Bem... eu acho que não dei demais porque quando se fazem as coisas com gosto o trabalho não nos cansa e eu na escola estava sempre animada e bastante entusiasmada com o que fazia, agora ali na Delegação é que estou desanimada porque não é aquilo que eu gosto de fazer. No entanto, eu tenho para mim um pensamento que se baseia no seguinte, enquanto eu puder estar na escola a trabalhar activamente com os meus alunos eu estarei, quando sentir que não estou a responder às necessidades educativas das crianças, eu de imediato me retiro, e foi isso que fiz ao vir para a Delegação Escolar de Ourique. Porque eu tive há três anos um esgotamento, tenho-me tratado com vários neurologistas e o neurologista com quem estou a tratar-me presentemente assusta-me bastante porque sempre que lá vou ele afirma que eu estou a abusar e que pareço não querer gozar a reforma, que eu não deveria sequer olhar para um papel com letras. (...) Eu estive muito mal.

*M.P. - Esse esgotamento surgiu...*

**V. P.** - Este esgotamento surgiu há três anos,... mas o esgotamento não tem nada a ver com a escola... o meu filho separou-se da esposa e a esposa dele era a filha que eu não tive... eu dediquei-me a ela como me dediquei quase à escola (risos) de alma e coração e depois sofri um desgosto muito grande... muito grande mesmo (tristeza). Talvez por defender outros valores embora tenha tentado evoluir e compreender as situações..., mas eu não esperava e este acontecimento foi algo que me marcou muito... acho que me marcou para o resto da vida.

*M.P. - O seu neto já não estava consigo?*

**V. P.** - Não, o meu neto só esteve dois anos, quando fez o 1º ciclo foi novamente para junto dos pais para frequentar o 2º ciclo.

*M.P. - E o seu filho?*

**V. P.** - O meu filho continua a vida dele normalmente, embora de início a situação o tivesse, naturalmente, abalado, ele continua a vida dele e até com muito sucesso. Curiosamente o meu neto encarou este facto com naturalidade e por vezes dizia-me: - oh avozinha não chores, olha os pais dos meus amigos são quase todos separados, o meu pai trata-me muito bem e a minha mãe também, não há razão para estar triste. Era o meu neto que me consolava a mim.

*M.P. - Em termos temporais houve algum momento que a marcou?*

**V. P.** - Sim, a mudança política, quando foi o 25 de Abril, eu estava a frequentar o Curso do Magistério e eu aí vi que havia uma luz ao fundo do túnel ... eu aí percebi que as coisas estavam a mudar e que os tempos que estavam para vir prometiam ser muito bons para mim e para toda a gente. Porque com certeza iriam surgir novas ideias e directrizes sobre a educação e é gratificante sentirmos que desempenhamos um bom trabalho com as crianças que nos são confiadas.

Lembro-me de quando cheguei a Aldeia do Sado que as pessoas até tinham medo de passar à porta da escola e que quando passavam nem para ela olhavam e depois estabeleceu-se uma relação entre a escola e a comunidade que é gratificante.

As pessoas mudaram radicalmente a sua atitude perante a escola e não foi um trabalho fácil, porque inicialmente as pessoas não me aceitaram bem até comentavam que: - Os outros não faziam nada com as crianças e esta agora só vem para a escola fazer hortas e criar pintos o que é que as crianças irão aprender ... No início foi complicado.

*M.P. - De qualquer das formas o seu entusiasmo...*

**V. P.** - Não se esbateu, o meu entusiasmo e o acreditar foram determinantes, porque neste momento eu já tinha provas, através do trabalho anteriormente desenvolvido, apesar dos projectos terem ficado inconclusos. Depois de muita reflexão, planificação, estruturação e consultas bibliográficas, de que esta seria a metodologia adequada para trabalhar neste contexto.

Eu já tinha a certeza daquilo que eu queria e o que queria fazer dava resultados bastante positivos.

*M.P. - Em que é que assentava essa sua segurança?*

**V. P.** - Eu inicialmente realizava grandes debates com os alunos e com a comunidade, o projecto de escola e a sua avaliação eram sempre feitos em conjunto, havia sempre uma participação muito intensa dos alunos e da comunidade, eu nunca impunha, as decisões eram tomadas em conjunto. A



comunidade e os alunos acabavam por ser contagiados pelo entusiasmo que eu punha no processo.

Quando cheguei à escola encontrei muitos alunos com 12, 13 anos que não sabiam ler nem escrever, era importante saber o porquê de isto acontecer, para isso era muito importante que tivéssemos de falar, de falar muito e de uma forma muito franca e aberta com as crianças, com as famílias e com a comunidade em geral. Principalmente com as crianças, numa primeira fase dialogámos muito e saímos muito da escola para o campo porque eu entendo que a criança em liberdade deixa cair a máscara e o professor tem oportunidade de o conhecer muito melhor e de o conhecer como ele é na realidade, principalmente no seu meio (...) nas visitas que fazíamos à ribeira.

Lembro-me de um dia que perguntei aos alunos para que servia um ponteiro que estava na sala a um canto e os alunos responderam-me que: “as suas cabeças eram a melhor resposta”.

Abolimos réguas e ponteiros para haver ordem e trabalho não é necessário haver repressão. Foi através de longos diálogos que definimos os procedimentos a ter na escola. É necessário dizer que passado pouco tempo as crianças com grande facilidade planificavam, dividiam tarefas, executavam as tarefas. Vinham para a escola muito cedo, antes do horário de entrada, para tratarem dos animais e da horta, porque pensavam que a partir destas actividades não se realizariam as aprendizagens relativas a este ciclo de escolaridade.

A Escola, até então, apenas lhes tinha ensinado que o importante era saber ler, escrever e contar. Então as crianças, inicialmente, pensavam que as actividades realizadas no exterior da sala, como fazer uma horta ou criar animais nada teria a ver com as aprendizagens escolares. Depois perceberam que através das vivências e dos registos da horta e da criação dos animais se podiam trabalhar as diferentes disciplinas dentro da sala de aula. Rapidamente percebi que crianças que inicialmente tinham na sala uma postura de receio, pois estavam sempre cabisbaixos, faziam observações com grande pertinência e demonstrativas de uma grande capacidade de relacionar os factos e de procurar encontrar respostas para a causa de certas coisas acontecerem, enfim grandes inteligências, que não dava para compreender como é que após 4 anos de andarem na escola ainda não sabiam ler nem escrever e isto para mim era enormemente preocupante.

Uma aluna que se encontrava nesta situação acabou por ser uma das melhores alunas que frequentaram a Escola C+S de Ourique.

*M.P. - Os pais reconheceram que a Escola poderia dar uma formação diferente aos seus filhos e prepará-los melhor para o futuro?*

**V. P.** - Sim, foi isso que nesta escola os pais compreenderam, passado algum tempo os pais compreenderam principalmente quando os filhos iam para casa e ensinavam às mães uma receita nova, ou quando diziam aos pais como se criavam coelhos, principalmente as questões de higiene e alimentação para evitar as doenças, os cuidados sanitários como a vacinação.

A cultura do linho, as plantas aromáticas que as pessoas no meio não conheciam, informações complementares colhidas em livros, enfim a pesquisa e produção de alguns saberes que tinham utilidade directa para as pessoas do meio. Por outro lado também questões que eles traziam do seio familiar que a escola pesquisava e tentava encontrar respostas. Havia troca de informação e de saberes nos dois sentidos.

Este intercâmbio cultural permitiu a aproximação das famílias à escola e o reconhecimento da importância do estudo de algumas temáticas naquele meio. ... (Pausa) Olhe hoje sinto-me muito melhor!

**Fim.**

## SEGUNDA ENTREVISTA

*M.P. - Retomando a conversa anterior quais foram as suas impressões sobre Aldeia do Sado?*

**V. P. -** Como lhe tinha dito, fiquei algo desiludida com a minha colocação ali, mas o meu marido que conhecia bem o meio, pois tem ali vários clientes, motivou-me para ali trabalhar com entusiasmo. Fui com algumas reservas em relação ao que ali poderia fazer, em termos de trabalho, pois estava convencida que ficaria em Ourique.

Passado algum tempo, e hoje, reconheço que foi bom para mim ter sido ali colocada, pois em Ourique eu não conseguiria fazer um trabalho com aquela qualidade. Como sabe o ambiente na escola de Ourique não é o melhor no que respeita a relação entre os docentes, não há espírito de equipa, e o trabalho que assenta em projectos tem que ser participado pelos docentes, alunos, funcionários, pais e comunidade no geral e neste aspecto a escola de Ourique é muito fechada sobre si mesma.

Na escola de Ourique também há uma cantina e bufete mas as crianças não têm qualquer intervenção nesse processo. Existe também uma horta que é feita pelos funcionários, não se tira qualquer rendimento em termos de aprendizagens das crianças. Neste contexto ser-me-ia muito difícil conseguir implementar um projecto, tal como o fiz na Aldeia do Sado.

*M.P. - O facto de ter ficado efectiva em Aldeia do Sado e de ter pensado por ali continuar teve uma importância decisiva na forma como os projectos foram desenvolvidos e como o sucesso dos alunos foi ganhando consistência?*

**V. P. -** Sim, sem dúvida, embora eu por todas as escolas por onde passei tivesse iniciado trabalhos em torno de projectos, só que aqui tive oportunidade de ajustar os projectos através de reflexão e da avaliação e de conseguir que os projectos gerassem novos projectos o que permitiu aos alunos compreenderem melhor os problemas reais da escola e ter uma visão crítica sobre esses mesmos problemas, lançando novas ideias que eram implementadas em novos

projectos o que também permitiu aos alunos elevados índices de sucesso tanto ao nível escolar, como pessoal e social.

Em algumas das escolas por onde passei os professores que me substituíram não compreenderam a lógica do trabalho que iniciei e desenvolveram a sua actividade através de métodos puramente tradicionais que prejudicaram o sentido das aprendizagens das crianças, baseando o seu trabalho no ler, escrever e contar. Apesar de nas escolas onde estive apenas um ano o que fiz, fundamentalmente em termos de projecto, foi restaurar a escola e reestruturar o mobiliário para que não criassem problemas a quem me substituisse.

Pensei várias vezes que quando me efectivasse próximo da minha residência levaria até ao fim um projecto com a duração mínima de 4 anos de escolaridade, que foi o que aconteceu em Aldeia do Sado e que acabaram por ser 12 anos lectivos.

*M.P. - Enquanto esteve em Aldeia do Sado teve oportunidade de vir trabalhar para Ourique, local da sua residência?*

**V. P.** - Houve essa possibilidade, salvo erro no meu terceiro ano de trabalho em Aldeia do Sado, mas apesar de todos os prejuízos e incómodos que advinham da minha deslocação diária eu renunciei a essa possibilidade porque o trabalho em Aldeia do Sado já dava frutos bastante visíveis, eu via as crianças a crescerem com empenho naquilo que faziam, era altura de começar a tirar dividendos do investimento inicial, portanto esta era uma razão forte para não deixar a escola. Por outro lado, como já referi o ambiente em Ourique não me dava garantias mínimas de poder fazer um trabalho desta natureza e eu não sou pessoa para me acomodar e me fechar numa sala trabalhando apenas com os manuais escolares e esta situação poderia ser bastante desagradável, principalmente ao nível do relacionamento com as colegas.

Um outro dado importante que contribuiu para que eu continuasse em Aldeia do Sado foi a relação que tive com as pessoas do meio que eram como se fossem da minha família. Ainda, hoje, me emociono bastante pela forma como as pessoas me tratavam e me continuam a tratar e para mim era muito difícil deixar aquela numerosa família. Esta situação criou alguns atritos aqui em casa com o meu marido, mas tudo foi ultrapassado com bom entendimento, ele acabou por compreender e até me incentivou para continuar em Aldeia do Sado.

Recordo-me que durante a feira das escolas ele até participava ajudando-nos a transportar os materiais para a feira que se realizava aqui em Ourique, nos últimos anos já pedia uma carrinha à Câmara Municipal e eles transportavam tudo.

*M.P. - Qual o seu sentimento em relação ao início e ao decorrer do processo como docente em Aldeia do Sado.*

**V. P.** - Olhe quando cheguei à escola encontrei-a tal como tinha encontrado as restantes escolas por onde tinha passado, o recreio da escola estava coberto por pastos secos e pacotes de leite vazios do ano anterior. Os vidros das salas partidos, fechaduras avariadas, portas que ou não abriam ou não fechavam e o material eram as tradicionais carteiras que depois transformei em mesas de trabalho, dois armários e uma secretária (que nunca utilizei pois inicialmente serviu para colocar um aquário e posteriormente para colocar o vídeo e a televisão) era unicamente o que aquela escola tinha.

Fiquei mais uma vez bastante desanimada, porque nos sítios por onde tinha passado tinha tido um enorme trabalho para deixar a escola como um lugar aprazível e acabava sempre por herdar situações como a que acabei de lhe descrever.

Embora reconheça que nem sempre fazemos aquilo que gostaríamos de fazer, mas eu sou uma pessoa que talvez exija demais a mim própria, por isso o investimento que faço na escola, também não posso deixar de referir o forte incentivo do Inspector Afonso que sempre me animou para continuar neste sentido, algumas vezes eu perguntava-lhe directamente se o que estava a fazer era ou não bem feito e ele disse-me sempre que estava no bom caminho e que continuasse.

Inicialmente o meu sentimento foi de tristeza pelo estado como encontrei a escola, havia muitos colegas que me diziam e ainda hoje me dizem: - A colega fez esse trabalho porque estava efectiva numa escola, se andasse todos os anos a mudar não o faria. A minha resposta era sempre a mesma: - colegas, pensem do seguinte modo, se cada um fizesse alguma coisa, mesmo que muito pouco, nas escolas por onde vai passando, cada um de nós quando chegasse a uma escola encontrá-la-ia naturalmente mais acolhedora e aprazível.

Muita gente me referia que não compete aos professores equipar as escolas, isso são responsabilidades do Ministério da Educação, eu concordo com estas tomadas de posição, mas se não tomarmos iniciativas, as escolas resumem-se a quatro paredes e material de pouca qualidade e degradado o que é um desconforto total para alunos e professores trabalhar numa escola assim. Aliás eu nem sei trabalhar numa escola assim e penso que as crianças também não.

Se as crianças que frequentam estas escolas provêm de um meio sócio-económico desfavorecido em que em casa lhes faltam imensas coisas a que as crianças têm direito, se a escola também não faz nada para lhes minimizar essas carências, então coitadinhas dessas crianças e com que imagem é que elas vão ficar da escola quando daqui saírem?...

*M.P. - É de algum modo pouco aliciente reinvestir na melhorias das condições da escola e mudar de lugar constantemente.*

**V. P.** - É, sem dúvida, mas é no reinvestir que está a grande virtude, é ter a coragem de não baixar os braços e recomeçar sempre, e foi isso que eu tive, não sei, ou Deus me deu, tive sempre coragem para continuar porque onde quer que chegava cada vez o panorama era mais desolador e eu recomeçava novamente.

Claro que em Aldeia do Sado foi um recomeçar diferente porque eu pensei que não iria sair mais daquela escola, era uma escola com 21 alunos, portanto havia matéria prima para trabalhar e então pensei sempre que só sairia daquela escola quando me aposentasse, no entanto devido aos problemas de saúde fui para a Delegação. Este meu pensamento ainda me deu mais incentivos, enquanto nas outras escolas eu sabia no final do ano tinha de sair, não podia continuar no ano seguinte, ali eu sabia que ia continuar era só uma questão de gerir o tempo para por em prática as intenções que tinha, aquilo que pretendia fazer e em que acreditava.

Estava consciente que aquela era a escola para o resto da minha carreira e que ali é que poderia fazer o grande investimento com que sempre sonhara, que sempre desejara com o mesmo empenho mas de uma forma diferente porque tinha a garantia da continuidade e foi isso que fez com que eu tivesse coragem para investir. Mas de início foi bastante difícil, muito difícil, nem os pais acreditavam.

*M.P. - Qual foi então a primeira iniciativa que tomou?*

**V. P.** - Foi falar com os meus alunos, muito, muito, muito os primeiros oito dias resumiram-se praticamente a longos diálogos com os alunos e apercebi-me logo que havia ali crianças com grandes capacidades e que estavam praticamente a zero.

Tentei então saber o que se passava e concluí que seria a imagem que a escola dava e que não contribuía de forma nenhuma para motivar as crianças. Então a escola não tinha meios nenhuns, não tinha dinheiro, não tinha praticamente nada, eu falei muito com os alunos para saber o porquê de algumas situações depois preocupei-me em conhecer o meio deles, o meio social, cultural e económico. Fiz várias reuniões de pais onde, de um modo geral, só apareciam as mães mas onde não faltavam nunca.

*M.P. - Havia algumas mães que tinham de se deslocar para ir à escola?*

**V. P.** - Sim, havia mães que residiam em montes a 4 Kms de distância da escola, mas nunca faltavam às reuniões. No entanto, antes de elas se deslocarem à escola já eu me tinha deslocado à residência delas, porque uma das primeiras coisas que fiz, para além de falar muito com os alunos, foi visitar a casa de cada uma das crianças no sentido de ter mais elementos que me permitissem conhecê-los melhor e também para estabelecer um contacto mais

próximo com as famílias. A maior parte das crianças viviam em montes e garanto-lhe que os acessos eram bastante difíceis, eram caminhos velhos, cheios de lama, mas eu fui lá a pé, porque nesse tempo não havia transportes para lá chegar.

Hoje a Câmara já tem carros que chegam a esses locais e as estradas já foram arranjadas. Uma das grandes aprendizagens que fiz nestas visitas a casa dos alunos foi a de poder compreender as dificuldades porque as crianças passavam até chegar à escola. O que me permitiu questionar-me sobre o facto de crianças que tinham de percorrer 4 kms a pé em péssimas condições e mal alimentadas na maior parte dos casos, com que vontade de trabalhar é que estas crianças chegam à escola?

Eu pensei que indo a casa deles, quando convidasse os pais para uma reunião certamente não me iriam dizer que não vinham à escola. E foi efectivamente isso que aconteceu sempre que marcava uma reunião todos os pais estavam presentes o que tornava mais fácil o acordo entre professora e encarregados de educação no que diz respeito ao trabalho a desenvolver.

Quando dei conhecimento do trabalho que pretendia fazer vi no rosto e nas atitudes de alguns pais alguma desconfiança em relação ao processo. Entendi que as pessoas estavam preocupadas com o facto de a escola ir criar pintos e fazer uma horta porque a ideia que tinham de escola era uma ideia tradicional de ensinar a ler, escrever e contar.

Falei-lhes então na possibilidade de na escola poder ser servido diariamente um almoço às crianças, que ainda não sabia como iria ser, mas que iria ser difícil e por isso todos teríamos de colaborar, eles também teriam de participar.

Expliquei-lhes qual era a escola que eu pretendia que os filhos deles tivessem... mas que iria ser difícil porque as condições de partida eram praticamente nulas e que por isso teria de contar com a colaboração de todos. No entanto quando fiz a primeira reunião de pais já tinha pedido uma reunião ao presidente da Câmara e tive a sorte de o presidente da Câmara da altura ser uma pessoa muito virada para os problemas das escolas, o Senhor Ferreiras, que depois de eu ter contactado com ele, passados uns dias foi à minha escola... e disse-me, com algum entusiasmo, que até velhinho se iria lembrar do ofício que eu lhe enviei para a Câmara, porque eu dizia no ofício: - "Ajudem-nos, agora, para que possamos ser independentes e não chatear mais a Câmara no futuro".

Informei as mães de que eu iria fazer um empréstimo à escola, situação que já tinha combinado com os alunos, e fiz.

No início transformámos o mobiliário e tornámos a sala num espaço mais agradável, com cantinhos, converte-mos tudo o que podíamos e mais tarde fomos adquirindo material à medida que o dinheiro ia surgindo. Lembro-me que no primeiro ano recebemos da Câmara Municipal 25.000\$00 (vinte e cinco mil escudos) para o projecto da alimentação que dava apenas para fazer uma sopa, nós ainda não tínhamos a horta.

*M.P. - Qual foi, neste caso, o contributo dos pais?*

**V. P.** - Os pais contribuíram, eu falei com eles, em nova reunião de pais, já depois de saber que ia receber a verba da Câmara Municipal e pedi a sua colaboração. Estivemos a pensar, o que é que eles poderiam dar que não lhes ficasse a fazer muita falta lá em casa, porque eram pessoas de fracos recursos, e então como toda a gente tinham algumas oliveiras ou apanhavam azeitonas para outros e tinham em casa um pote com azeite, cada um mandaria para a escola um litro de azeite.

Já foi uma grande ajuda, também pedi que mandassem, sempre que pudessem, alguns legumes porque todas as pessoas tinham a sua pequena horta. E as pessoas colaboravam bastante, porque já viu, as pessoas mandam os filhos para a escola e há sempre aquelas mães mais conscientes da realidade, que se preocupam mais e então diziam: - “o meu filho coitado trás um ovo estrelado com batatas fritas ou uma sardinha frita na véspera, mas o que é que eu lhe hei-de mandar”?

Está a ver para comer no outro dia ao meio dia... (tristeza) as pessoas tinham consciência de que os seus filhos andavam mal alimentados e então aí eu acho que as cativei logo ao propor-lhes fornecer uma refeição (sopa) quente às crianças.

De início foi um pouco complicado mas depois quando a horta começou a produzir começámos a ter alguma autonomia em termos das refeições e no que respeita às aprendizagens das crianças os resultados foram bastante animadores porque as crianças aprendiam muito na horta,... está a ver, é muito diferente ensinar a uma criança dentro da sala o que é um metro quadrado do que a criança ir medir nos canteiros da horta um metro quadrado para semear alfaces, por exemplo, que depois lhe vão servir de alimento,... é muito diferente ensinar a uma criança que 3x4 são 12 do que ele no canteiro fazer uma coluna com 4 alfaces e em três filas ele sente necessidade de comprovar quantas alfaces semeou.

Outro exemplo era a medição do perímetro realizado na sala de aulas ou levar a criança a medir o perímetro do canteiro dos espinafres. Portanto a horta dava respostas em termos de fornecer hortaliças para a cantina e ao mesmo tempo era o centro das aprendizagens da matemática, do Estado do Meio e não só,... afinal de tudo o que era necessário aprender (...).

*M.P. - Inicialmente, começaram a horta com...*

**V. P.** - Inicialmente, não se podia fazer a horta naquele espaço porque uma das professoras que esteve antes de mim, era muito virada para o desporto e adaptou o espaço a zonas desportivas, por isso tive que pedir à Câmara Municipal que mandasse lá uma máquina para terraplenar uma parte do quintal que se destinaria à horta.

Pedi também, na mesma altura, que fosse feito um pequeno muro de suporte para poder fazer os canteiros e que fosse deitada alguma terra e estrume no espaço terraplenado. Foi então que começámos com a horta, de

início era tudo feito pelos meninos porque havia rapazes com 12, 13 e 14 anos de idade e que sabiam muito daquilo, eu aprendi muito com eles, (sorrisos) ainda ontem à noite eu estive a ensinar ao meu marido coisas que aprendi com eles... então eles prepararam a terra, plantaram e o que é um facto é que nós começámos a tirar coisas para as refeições.

Um ano, não fizemos só a nossa horta, havia uma senhora que foi viver para Lisboa e que tinha um grande quintal, junto à escola, nós escrevemos-lhe, porque a filha dela tinha sido aluna da escola, a pedir-lhe que nos deixasse cultivar o quintal. A senhora respondeu-nos que sim e aí já com a ajuda da comunidade e um trabalhador da Câmara, porque a terra era muita, colhemos 300 kgs de batatas que vendemos à Santa Casa da Misericórdia de Ourique.

*M.P. - Havia registos dessas actividades por parte dos alunos?*

**V. P.** - Sim, sim, tudo era registado e trabalhado na sala de aulas, eles faziam registos, por exemplo, desde o arranjo da terra, até à planta ser deitada na terra com as datas, o nascer das plantas, as diferentes fases de crescimento, o número de plantas semeadas e nascidas, até à colheita final.

Tudo era registado pormenorizadamente e trabalhado posteriormente na sala numa visão interdisciplinar. Para além disto, tudo era contabilizado, o tempo de preparação da terra, os ingredientes, o número de sementes e espécies, custos (dinheiro investido) tempo de crescimento, quantidades colhidas e preços de venda.

Tínhamos uma contabilidade organizada onde era fácil verificar os lucros obtidos.

Com a criação de animais o processo foi semelhante, comprávamos os pintainhos, fazíamos gráficos com o peso e além disso fazíamos um controlo muito completo onde era registada a quantidade de farinha que os pintainhos comiam, o custo da farinha e o peso dos pintainhos.

Faziam-se diariamente estes cálculos e no final quando vendíamos os frangos, tínhamos de os vender porque os alunos não aceitavam que os matássemos para a cantina, faziam-se os cálculos finais considerando o investimento inicial, o custo de produção e o preço final.

Todo este trabalho era depois apresentado às pessoas do meio através de gráficos e descrição pormenorizada de todo o processo, principalmente em livros que fazíamos e através de notícias e artigos no nosso jornal.

*M.P. - Lembro-me que me havia falado de umas oliveiras...*

**V. P.** - No primeiro ano que para lá fui, só havia duas pequenas oliveiras no recinto da escola, entretanto estavam a iniciar uma construção num terreno coberto de oliveiras, como estavam a arrancar as oliveiras, combinei com os alunos pedir que nos dessem aquelas oliveiras para a escola e de imediato nos disseram que sim. Levantava-se, no entanto, um problema como as oliveiras eram adultas era difícil transportá-las e as covas para as plantar tinham de ser muito grandes, coisa que era difícil nós conseguirmos fazer.



Pedimos ajuda aos pais mas como eles trabalhavam só no final do dia ou no fim-de-semana é que estavam disponíveis, houve no entanto alguns que pediram dispensa ao patrão e se prontificaram para ajudar. Entretanto esteve lá um Vereador da Câmara e nós pedimos-lhe colaboração ao que o Senhor acedeu. Disponibilizou dois funcionários da Câmara que abriram as covas e com a ajuda de alguns pais e outras pessoas do meio plantámos as oliveiras no recinto da escola, foram quatro oliveiras adultas em plena produção.

*M.P. - Essas oliveiras deram bastante jeito à escola...*

**V. P.** - Deram muito jeito à escola na medida em que nós com a colaboração de pessoas da comunidade apanhámos a azeitona, pesámos numa balança decimal que uma vizinha tinha, levámo-las já pesadas para o lagar.

Este processo foi muito importante porque as crianças foram levadas a compreender como é que um determinado número de quilos de azeitona dá um certo número de litros de azeite. Na sala trabalhámos estas situações de proporcionalidade de conversão de azeitona em azeite. Estes cálculos também serviam para ajudar a família a saber o azeite que iria receber através da azeitona entregue. Foi um processo muito interessante porque as crianças, principalmente os alunos mais velhos, aprenderam a proporcionalidade com muita facilidade.

Deixámos também alguns quilos de azeitona para fazer conserva, para acompanhar as refeições e para vender o excesso. Eles retalhavam a azeitona e depois adoçavam. Os alunos já tinham alguns conhecimentos neste domínio mas foi a mãe de um deles que nos explicou e fez pormenorizadamente este processo. Nesse primeiro ano adoçámos apenas dois baldes de 10 litros cada um.

Não fizemos mais porque eu também tinha como preocupação prepará-los para a vida e um dos aspectos que acho importante tem a ver com a forma como as pessoas se alimentam, isto é, é muito importante sensibilizar as crianças para a importância de uma alimentação racional e as azeitonas de conserva se forem consumidas 3 ou 4 semanas depois de preparadas tornam-se ácidas e prejudicam a saúde e é importante que as crianças adquiram estes conhecimentos e os transmitam às famílias.

Como sabe nestes meios a alimentação é bastante desequilibrada e através da prática da alimentação e confecção das refeições íamos tirando ilações sobre o prejudicial que é o consumo em excesso de gorduras, principalmente do porco que é a base da alimentação local, de sal, de açúcar, etc..

*M.P. - O azeite que receberam do lagar foi suficiente para abastecer a cantina?*

**V. P.** - Olhe, no primeiro ano recebemos 15 litros de azeite o que não era suficiente para todo o ano lectivo, mas com o que as mães deram não tivemos

necessidade de comprar azeite. Tivemos, no entanto, anos em que a produção foi bastante grande e o azeite que recebíamos do lagar era suficiente.

*M.P. - A horta também foi crescendo...*

**V. P.** - Sim, no primeiro ano semeámos apenas espinafres, nabiça, alfaces, coentros. Depois começámos a alargar, no último ano que fizemos feira vendemos 62 kgs de cebolas e 15 kgs de alhos, isto para além do que deixávamos para consumo.

Começámos inicialmente, apenas, com culturas habituais no meio, depois como eu tinha em mente alargar o nível de conhecimentos fomos introduzindo outras culturas principalmente de plantas aromáticas desconhecidas no meio como o tomilho, a segurelha, a mangerona e mais tarde também a cultura do linho que foi já uma fase posterior.

No primeiro ano, digamos que, a horta funcionou mais virada para a necessidade de fornecer alimentos para as refeições, posteriormente visou fornecer conhecimentos diversos e proporcionar aprendizagens mais profundas aos alunos.

*M.P. - E a criação dos animais...*

**V. P.** - Depois de criada a horta no primeiro ano, começámos a criar pintos no segundo ano. Dialoguei com os alunos, reconhecemos que a horta era já um facto e que era altura de partir para outro projecto, talvez a criação de animais fosse um processo interessante. Fiz a proposta e os alunos aceitaram com grande contentamento e entusiasmo. Todos aceitaram muito bem a ideia. Começámos com coelhos e frangos, havia uma distribuição de tarefas semanais.

A criação dos coelhos prolongou-se por seis anos, quando criámos o porco, que foi nos últimos três anos, deixámos os coelhos porque já era muita coisa e havia que tentar novos projectos. Mantivemos, no entanto, sempre a criação de pintos e de galinhas poedeiras, com ovos para a alimentação e para a criação de pintos.

Valorizei muito estes aspectos porque a criança, de algum modo, já trás estas vivências do seu meio familiar, mas a criança não vê em casa estas coisas com olhos de ver, e na escola através dos instrumentos de registo que tem de preencher e à posterior discussão para chegar a tirar ilações os alunos tornam-se observadores de tudo o que acontece, o que conduz a questões muito pertinentes e que obrigam a leituras diversas em obras da especialidade e em testemunhos de pessoas do meio.

Esta situação contribuiu muito para um maior enriquecimento meu e dos alunos no que diz respeito aos conhecimentos que adquirimos. Este processo desenvolveu-se sempre com grande entusiasmo tanto da minha parte como da parte dos alunos. Lembro-me que um ano fizemos um trabalho muito interessante com os ovos das galinhas, em que os alunos do primeiro ano

aprenderam os conceitos de dezena com os ovos, foi interessantíssimo, foi muito positivo.

*M.P.- Da criação dos animais houve benefícios para a cantina e para as aprendizagens?*

**V. P. -** Sim, até porque tudo o que nós fazíamos na escola era virado para a produção e aquisição de bens materiais e para as aprendizagens, até mesmo a alimentação, como teve oportunidade de ver eles faziam a ementa semanal, faziam a descrição da receita do dia, os ingredientes e o tempo de confecção da refeição, faziam as pesagens, mediam, faziam o relatório do que tinha acontecido, faziam os cálculos do custo das refeições e tinham tudo registado no livro de contabilidade das refeições. Para a horta e para a criação dos animais tínhamos o mesmo tipo de registos.

*M.P. - As aprendizagens desenvolviam-se em torno de conhecimentos ou vivências que os alunos já tinham...*

**V. P. -** Exacto, pois evidentemente tinham a ver com coisas que eles tinham capacidade para fazer, portanto havia esse interesse dos saberes deles já adquiridos e havia o interesse de adquirir outros saberes que levassem para casa e para a comunidade.

Era uma forma de rentabilizar os conhecimentos que eles traziam para a escola e que eram importantíssimos e de devolver novos conhecimentos às famílias e à comunidade. Nós pedíamos, para reforçar esta forma de agir, a pessoas da comunidade que fossem à escola dar informações e discutir esses assuntos connosco.

Quando havia dúvidas sobre algumas culturas da horta ou sobre a criação dos animais nós pedíamos a colaboração dessas pessoas do meio que tinham conhecimentos resultantes da sua prática, no entanto, quando necessitávamos de informação mais rigorosa para resolver problemas concretos recorriamos aos técnicos, por exemplo, recorremos algumas vezes ao veterinário para nos dar uma visão e opinião técnica sobre alguns aspectos relacionados com a criação dos animais e os cuidados de saúde a ter com eles. Portanto, o veterinário estava na sala connosco, os alunos questionavam-no e ele ia respondendo e por vezes chamando à atenção para situações que nos passavam algo ao lado, as crianças e eu própria aprendemos muito com o Senhor.

Havia uma grande vantagem neste processo é que as crianças chegavam a casa e diziam aos pais tudo o que se tinha passado, tudo o que o Dr. Ihes havia dito e isto servia para aproximar também os pais dos técnicos evitando riscos que se correm na criação dos animais. Recordo-me do veterinário falar dos cuidados a ter com as embalagens de pesticidas e de outros produtos químicos, o que sensibilizou muito as crianças porque há algum tempo tinha havido um acidente mortal com uma criança, da aldeia, com três anos, que ingeriu produtos químicos. (Pausa) Portanto, eu acho que houve ali um

intercâmbio em que tudo aquilo que eles traziam, ao nível do conhecimento era rentabilizado, até porque às vezes eles davam-me testemunhos ou afirmavam coisas que eu sabia que não estavam correctas, mas eu nunca disse a uma criança que estava errada, procurava, isso sim, através de interações que ela seguisse um caminho que a levasse a descobrir ou contactar com a realidade, ... com a verdade.

A criança chegava à verdade e reconhecia que não era como inicialmente afirmava, mas era ele que chegava à verdade, neste processo pedíamos muito a ajuda da comunidade, foi um trabalho que resultou bastante bem, as pessoas iam à escola com grande à vontade, mesmo aquelas que nunca tinham frequentado a escola, e nós íamos também contactar as pessoas às suas casas e locais de trabalho com o mesmo à vontade.

*M.P. - Das vendas que realizavam com os excessos...*

**V. P.** - Havia o livro de receitas com todos os registos referentes a compras e vendas e o saldo... (Pausa) Não era isto que queria saber?

*M.P. - Era também isso sim. Gostava de saber como equiparam a sala, desde a arca frigorífica, passando pelo vídeo e computador até ao microscópio...*

**V. P.** - O primeiro dinheiro que recebemos foram 25 contos da Câmara o que já dava para fazer a sopa, para os meus e para os da pré-primária que também comiam connosco, porque parecia muito mal estarem os meus alunos a almoçar uma refeição quente e os outros não terem acesso quando nalguns casos até havia crianças que eram irmãs, por isso comíamos todos lá. Para além desse dinheiro começámos também com o empréstimo que eu fiz à escola, depois de combinado com os alunos, falei com os pais e disse-lhes que ia fazer o empréstimo à escola porque não tínhamos dinheiro e precisávamos de fazer algumas compras como a dos animais e alguns materiais de trabalho. As pessoas viviam com muito pouco e eu achei por bem não lhes pedir que dessem dinheiro para a escola, então eu fiz um empréstimo de 20 contos à escola, há treze anos.

A primeira compra que fizemos foi um aquecedor porque as crianças chegavam todas molhadas à escola, eu doía-me aquilo, então tinha de os mandar a casa de pessoas que moravam perto da escola para eles secarem a roupa à volta do lume, mas como também se perdia tempo... então achámos que era importante comprar o aquecedor.

Foi também com este dinheiro que comprámos os primeiros animais, os primeiros coelhos e pintos, e também a comida para lhes dar. Os alunos às vezes traziam qualquer coisa para os animais, um pouco de cevada ou trigo, mas eu não achava bem, era preferível comprar, porque nessa altura as pessoas viviam muito mal, e eu custava-me... porque eu sabia das disponibilidades deles e... olhe geralmente as mulheres não trabalhavam e era só o ordenado do pai, ordenados muito baixos, quase de miséria. Então resolvemos que não

seriam os alunos a suportar os encargos com a comida dos animais, a escola enquanto pudesse ia resolvendo.

Quando vendemos os primeiros animais conseguimos algum equilíbrio de dinheiros, no primeiro ano fizemos cinco criações de pintos e de coelhos, com a venda destes animais conseguimos bastante dinheiro. Na escola está um livro de registos onde estas coisas estão todas registadas, tudo desde o início, desde o primeiro dinheiro que conseguimos.

Uma outra fonte de receitas foi a produção nas aulas de expressão plástica de materiais que pudéssemos vender, e assim foi, vendíamos lá às pessoas numa feira que se realiza pelo S. João que é o padroeiro lá da terra, então durante a festa, fazíamos uma exposição na escola, abríamos as portas da escola a toda a gente que ia à festa, muitas pessoas iam à escola ver a exposição e comprar algumas peças que tínhamos feito durante o ano. Não colocámos lá fora uma barraquinha de venda porque queríamos que as pessoas entrassem na escola e queríamos ouvir as suas opiniões. Queríamos ouvir principalmente aqueles que estando fora tinham frequentado aquela escola e que por isso se poderiam pronunciar sobre mudanças profundas ali ocorridas.

Ouvimos coisas que nos deixaram bastante satisfeitos e de algum modo recompensados. (Mudança de cassette).

*M.P. - Como é que se envolveu no processo da feira das escolas?*

**V. P.** - Quando apareceu a proposta de realização de uma feira das escolas, na sede do concelho, proposta feita pelo Inspector Afonso, nós desde logo, desde o primeiro momento nos disponibilizámos para participar, porque a feira das escolas veio de encontro àquilo que eu em ponto pequeno fazia na minha escola durante a festa do padroeiro da Aldeia.

Eu tive sempre o cuidado de convidar, todos os anos, todos os colegas para que nos visitassem mas só tive infelizmente a visita de dois colegas (risos) nunca apareceu lá mais ninguém, mas quando apareceu a feira das escolas foi diferente.

*M.P. - A feira das escola para vocês foi um sucesso.*

**V. P.** - Oh! foi um enorme sucesso, isto agora só para nós, não ponha lá isto no trabalho, eu tenho que dizer isto, sem me impor (...) não é nada disso, eu sou uma pessoa muito simples mas a nossa barraca foi todos os anos a melhor barraca da feira das escolas dito por toda a gente. Era interessante que quando nós acabávamos de montar as coisas os homens que ali andavam a trabalhar faziam-nos enormes elogios, portanto foi um sucesso e para mim pessoalmente foi aceite de uma forma extraordinária porque eu sentia ali algo da minha realização profissional.

A feira das escolas tem fundamentalmente três componentes, a componente pedagógica que é para mim a mais importante pela possibilidade que temos de mostrar o trabalho realizado durante um ano lectivo, é um ótimo espaço de reflexão e de aprendizagem com colegas, com pais, com a

comunidade e com os órgãos de poder local, depois existe a componente económica que tem uma importância relativa, para além de vender algumas produções nossas temos a possibilidade de mostrar os recursos do meio onde a escola está inserida, finalmente a componente cultural que conjuga as duas anteriores componentes e que tem também a virtude de mostrar aspectos culturais que são trabalhos nas escolas. Como vê o meu desempenho na escola encontra na feira das escolas um óptimo espaço de rentabilização das produções realizadas e de troca de saberes.

Houve, no entanto, vários colegas que não souberam ou não quiseram interpretar o sentido da feira das escolas e foi pena... eu às vezes ficava triste com isso, não é ..., porque eu era alcunhada de trazer milhentas coisas para dar nas vistas e não sei que mais... eu era alcunhada disso, mas pronto havia pessoas que deixavam o pedagógico na escola apenas levavam coisas para vender... e com isso eu não concordo. Acho muito bem que se levem as coisas para vender, coisas feitas pelos alunos, pelas pessoas da comunidade, por artesãos da terra, pelo próprio professor, o que se pretende é isso, é que trabalhem todos em conjunto.

No entanto, eu acho que o pedagógico ali tinha uma importância muito grande, não só pela possibilidade de os colegas puderem informar-se do que se fazia em cada escola mas também de todas as pessoas o puderem fazer e possivelmente melhor compreender a oportunidade de determinadas actividades assim como as aprendizagens que possibilitam às crianças. Eu nunca fiz um trabalho a pensar na feira das escolas, eu fazia os meus planos, fazia a recolha de elementos no meio, esses elementos eram tratados e todos os registos e gráficos ou compilações que daí resultassem, os livros que fazíamos sobre alimentação, sobre animais, etc.. Esses materiais eram de grande importância para serem mostrados na feira das escolas porque é uma forma de devolver ao meio parte do que lá fomos recolher.

*M.P. - É também uma forma de mostrar o que a escola faz.*

**V. P.** - Sim, sim é uma forma de mostrar e de dignificar a escola e os professores.

Nós um ano fizemos na feira a escola tradicional e a escola actual, havia um espaço, um pavilhão que tinha carteiras em fila, umas atrás das outras, a batinha pendurada, a palmatória em cima da secretária, a cadeira da professora, os mapas pendurados na parede. Num outro espaço, eu trouxe todo o material da minha escola incluindo o computador, outro colega trouxe uma câmara artesanal de produção de gás biológico, eu trouxe ainda a minha oficina de carpintaria, a oficina da cerâmica, de tecelagem, enfim uma quantidade enorme de materiais e formámos na exposição vários cantinhos como o das ciências, o das artes, o da meteorologia... as pessoas entravam e ficavam maravilhadas com o que viam.

*M.P. - Uma experiência importante foi a criação do porco.*

**V. P.** - Foi uma experiência muito importante para a escola e para mim e acho que foi também muito importante para toda a comunidade de Aldeia do Sado, porque para além das aprendizagens que as crianças realizavam, no domínio da Língua Portuguesa, da Matemática do Estudo do Meio ali estava tudo.

No que diz respeito à comunidade, principalmente o dia da matança trazia à escola toda a comunidade para participar e confraternizar.

Um ano foram os antigos alunos da escola, os meus primeiros alunos naquela escola, que trataram de tudo, foi um processo muito importante no que respeita às ligações da escola com o meio e com as famílias. Nós criámos porco durante três anos, todos os anos criávamos um, no primeiro ano tivemos bastante lucro com o porco, porque os pais auxiliaram muito arranjando bolota que era a base da alimentação do porco.

Nos primeiros tempos quando era ainda leitão dávamos-lhe farinha própria, depois dávamos-lhe milho e outros cereais e legumes. Nos últimos tempos, já adulto, dávamos-lhe bolota. Usámos este método aconselhados pelas pessoas do meio e o Dr. veterinário comentou-nos, numa das últimas visitas que o animal estava óptimo de saúde e que a alimentação tinha sido excelente (risos) e deu os parabéns aos meninos pelo facto de a casota do porco estar muito limpinha.

Uma aprendizagem significativa que as crianças fizeram foi a de que ao criar um animal com estas características há riscos vários que se correm, pode-se ter até o azar do animal morrer (risos) não tivemos esse azar felizmente. Pode-se no entanto evitar alguns desses riscos recorrendo aos técnicos e foi essa uma das razões de peso porque convidei o veterinário para lá ir num primeiro momento, um outro dado importante tem a ver com a necessidade de a carne ser analisada antes de ser consumida.

Os alunos aperceberam-se da importância de recorrer ao veterinário, aperceberam-se da diferença de preços da carne produzida comparativamente com a que se vende no talho, aperceberam-se da garantia da qualidade da carne do nosso porco e aperceberam-se que o talhante tem uma grande margem de lucro comparando-o com o produtor e com os riscos que este corre.

*M.P. - Referiu-se à cultura do linho.*

**V. P.** - Sim, esse é outro exemplo de uma relação próxima da escola com o meio, foi o caso de uma senhora idosa que vivia num monte próximo e que nos ofereceu uma peça de linho para levarmos à feira das escolas. Esta senhora nunca frequentou a escola, não sabia ler nem escrever, no entanto aproximou-se de nós. Eu já conhecia a planta do linho, quando trabalhei na Corte Malhão, tive oportunidade de ver a planta e conhecia mais ou menos o processo de produção do linho, talvez tenha sido este conhecimento que eu já tinha que me sensibilizou para pedir a esta senhora que nos ajudasse no processo da produção do linho, porque as pessoas mais novas não conheciam o processo.

A senhora foi à escola levou uma peça de linho e explicou às crianças como se procedia para obter uma peça como aquela. Conseguimos arranjar as sementes e plantámos, depois desenvolveu-se todo o processo até à produção de peças de linho. Esta senhora deu-nos uma colaboração extraordinária, diz-se que quando morre um idoso arde uma biblioteca e o caso desta senhora era mesmo esse, uma pessoa que não sabia ler mas que conhecia a vida e os processos de vida.

Quando recebia alguma carta ia à escola para nós lhe lermos. Também nos ajudou imenso no tratamento das carnes do porco e tinha uma grande sensibilidade para com as crianças e uma grande paciência. Um ano levámos as linguças para a chaminé da senhora para se “curarem”. Num dos livros que os alunos produziram chamado “Pelos caminhos de Aldeia do Sado”, lá está uma fotografia da senhora a almoçar à chaminé com o marido, numa daquelas mesinhas pequenas que se põem ao pé do lume (tristeza).

*M.P. - Algumas actividades não se podiam realizar na escola...*

**V. P.** - Sim, olhe por exemplo amassar o pão, nós na escola não tínhamos possibilidade de fazer pão então íamos a casa de uma vizinha que vivia em frente da escola, a Dona Almerinda, que tinha forno e se disponibilizava a deixar-nos amassar e cozer o pão em sua casa. Está a ver eu tinha-lhe dito que aquela gente era como se fossem a minha família, sempre que eu solicitava alguma coisa as pessoas de imediato se disponibilizavam para participar. Também da parte da escola acontecia o mesmo sempre que alguém nos solicitava alguma coisa nós fazíamos tudo o que estivesse ao nosso alcance para dar resposta às necessidades que as pessoas tinham.

Nas primeiras vezes a senhora Almerinda ia fazendo e explicando às crianças, por fim as crianças faziam todo o processo de produção do pão sozinhas.

*M.P. - Havia um senhor que ia à escola...*

**V. P.** - Ia muita gente à escola mas a pessoa a que se está a referir era um senhor que tinha tido um acidente de motorizada, e que ficou incapacitado. Era uma pessoa que cantava muito bem e tocava acordeão. Então como eu não sabia cantar (risos) o senhor ia à escola fazer as aulas de educação musical. Fizemos um rancho coral e uma aluna ainda aprendeu a tocar muito bem o acordeão.

Apresentámos o grupo a actuar um ano na feira das escolas na componente cultural da feira. Também ia à escola fazer alguns trabalhos manuais com as crianças, ele trabalhava muito bem com canas, fazia mesas, tabuleiros, vasos, tudo manual.

Era uma pessoa que se sentia muito feliz na escola e no trabalho que fazia com as crianças.



*M.P. - Ao nível dos livros investiram muito?*

**V. P.** - Sim, nós adquirimos para a nossa biblioteca cerca de 120 livros que nos serviam de consulta para diferentes assuntos que estudávamos.

Os alunos produziam informação escrita sobre todas as actividades desenvolvidas, era uma espécie de um relatório com fundamentação bibliográfica. Destes relatórios resultavam artigos que publicávamos no nosso jornal visando dar conhecimento da vida na escola.

O jornal saiu todos os meses enquanto estive naquela escola, era “O Papagaio”, tinha uma tiragem média mensal de cerca de setenta exemplares e era porque não enviávamos para todas as pessoas ou instituições que gostaríamos de mandar porque nós mandávamos pela Delegação Escolar e entretanto cortaram-nos essa possibilidade, pelo que se tornava bastante dispendioso para a escola enviar o jornal. Por outro lado, nós fazíamos o original na escola que era depois fotocopiado na Câmara Municipal que nos restringiu a um determinado número de fotocópias porque havia colegas que abusavam das fotocópias, mandavam por vezes fotocopiar livros completos e fichas e a Câmara acabou por cortar o número de exemplares a fotocopiar. Por fim era a escola que pagava as cópias o que era muito caro para nós.

Quando pensámos em criar coelhos uma das primeiras medias que tomei foi adquirir um livro técnico sobre criação de coelhos e uma enciclopédia e era assim que tudo se processava e que a biblioteca se ia formando. Portanto, os livros iam surgindo consoante as necessidades que tínhamos e por esse motivo eram muito utilizados.

Lembro-me que eram depois os meninos que ensinavam aos pais como se deveriam criar coelhos, desde a construção das gaiolas até ao regime alimentar, com condições de higiene para evitar doenças.

As actividades que se desenvolviam eram baseadas em conhecimentos práticos do meio da criança mas não poderíamos ficar apenas por aí, era necessário introduzir mais informação e novos conhecimentos visando abrir os horizontes culturais dos alunos e das famílias e aí surge o reconhecimento da importância dos livros.

Por outro lado também não nos ficávamos apenas por aquele meio, visitámos o “Diário do Alentejo” para nos informarmos sobre os requisitos para fazer um jornal escolar, tivemos um programa radiofónico na Rádio Castrense, em Castro Verde, portanto não pesquisávamos apenas no nosso meio porque por vezes, ali não encontrávamos as respostas que pretendíamos.

*M.P. - A sua formação fazia-se na escola... sentia necessidade de frequentar acções de formação contínua...*

**V. P.** - Sim, a minha formação fazia-se fundamentalmente através dos projectos que trabalhávamos na escola porque exigiam de mim um aprofundar de conhecimentos que eu na maior parte das vezes não dominava. Isso obrigava-me a fazer pesquisas em livros e revistas e a procurar informação junto de técnicos ou de pessoas credenciadas em determinados domínios ou

até junto de outros que tinham experiência nos assuntos que estávamos a estudar.

Por outro lado sempre que me foi possível frequentei acções de formação contínua porque eu sempre achei que sabia muito pouco e tinha a preocupação de tentar saber mais, por isso todas as acções de formação que eu pude fazer eu fiz. Umas vezes as acções que frequentava enquadravam-se no espírito do trabalho que desenvolvia outras vezes não, mas mesmo assim eu achava que saía sempre mais rica de uma acção de formação, saía sempre a saber mais qualquer coisa e isso era muito importante para mim... eu fiz todas as acções que tive possibilidade de fazer.

Na escola, à medida que os meus alunos faziam aquelas leituras eu fazia também leituras porque tinha de debater os assuntos com eles, portanto também me ia enriquecendo e sentia necessidade de me informar porque para fazer o tipo de trabalho que eu estava a fazer, eu tinha mesmo que me ir enriquecendo e por isso tive de fazer a minha própria formação. Fui adquirindo a formação que tenho hoje devido ao tipo de trabalho que desenvolvi, se tivesse feito outro tipo de trabalho eu não teria certamente adquirido conhecimentos que adquiri, não teria crescido como cresci e não teria o grau de satisfação que tenho.

Aquele tipo de trabalho obrigava-me (risos) a procurar informação, tinha mesmo de ser e depois os alunos tinham um espírito de procura... de saber, de querer saber cada vez mais e eu tinha de estar sempre preparada porque eles às vezes colocavam-me questões... muito... Bem eu tive um aluno, o Celso, ele punha-me questões que... eu tinha que ver e ouvir os noticiários todos, e ler os jornais, eu tinha de estar actualizada porque ele era uma criança que compreendia tudo o que ouvia e quando não compreendia alguma coisa procurava em mim essa compreensão.

Chegava à escola de manhã e queria discutir comigo esses assuntos, por isso eu tinha de estar bem informada..., mas também lhe digo uma coisa eu nunca tive vergonha de dizer a um aluno que não sabia..., porque às vezes falávamos de coisas sobre as quais havia dúvidas então eu propunha-me a pesquisar em casa, não lhes podia pedir a eles que o fizessem porque o seu meio sócio-cultural era muito desfavorecido em termos de recursos para pesquisa. No dia seguinte levava para a escola, aquilo que me era possível, livros, enciclopédias, revistas, enfim coisas que eu tinha.

Agora na escola o colega que me foi substituir fez o inventário dos materiais existentes na escola e inventariou uma quantidade de livros que eram meus (risos), mas pronto, tudo bem ficam para as crianças puderem usar.

*M.P. - Da formação que fez, durante o seu percurso de professora, acha que essa formação teve a ver com as alterações que produziu na Escola de Aldeia do Sado?*

- V. P. - Bem, eu tinha dito no outro dia que quando era regente escolar sentia uma frustração muito grande, porque eu dava nas aulas aquilo que estava nos livros, portanto cada criança tinha os seus livros, estudavam aquilo muito bem nos

livros, iam fazer exame e eram, de uma modo geral, muito bem sucedidos em termos dos resultados que obtinham, mas eu via, no meu fraco saber, no pouco saber que eu tinha, eu entendia que não estava a fazer as coisas bem, não sabia era como é que lhes havia de dar a volta naquele tempo.

A partir daí, dessa frustração que eu sentia, o meu desejo de aprender coisas, para depois as poder transmitir porque se eu não as soubesse não as poderia transmitir, daí o meu grande desejo de fazer o curso, como já falámos, e daí a aposta que fiz.

A minha formação foi sendo feita ao longo do tempo de uma maneira que eu... vamos lá, como tinha essa grande frustração dessa preparação não ter sido feita de início quando comecei a estudar, devido ao facto de os meus estudos terem sido interrompidos quando era criança. Aquilo ficou sempre marcado em mim e assim que eu tive possibilidade não hesitei, eu estava ávida de saber, eu queria saber... e então não poupei esforços e foi isso que estive na base da formação que eu fui fazendo e uma vez que eu queria fazer aquele tipo de trabalho, acreditava muito nele, eu tinha de ser uma pessoa muito bem formada.

Fui procurando fazer uma actualização constante porque não podia parar e estagnar, uma pessoa tem de aprender até morrer, portanto eu fui sempre, sempre fazendo a minha actualização tanto em leituras e pesquisas como em acções de formação e em todas as saídas que eu podia fazer, em todas as visitas que podíamos fazer.

*M.P. - O inspector Afonso foi uma pessoa importante neste processo?*

**V. P.** - Sem dúvida, foi uma pessoa muito importante em todo este processo desde a forma como me marcou quando foi meu professor de Ciências no Magistério até ao acompanhamento entusiástico do trabalho desenvolvido na Escola de Aldeia do Sado.

O inspector Afonso só me visitou quando eu já estava em Aldeia do Sado... portanto eu quando sai do Magistério trazia em mim uma grande vontade e alguma confiança para fazer aquilo que não tinha conseguido fazer enquanto regente escolar. Estava muito motivada e o grande responsável por essa motivação foi o inspector Afonso. Eu vivia as aulas dele com grande intensidade porque eram aulas diferentes das dos outros professores, muito viradas para a prática, muito viradas para o aprender fazendo e foi isso que eu tentei e acho que fiz na minha escola, as aprendizagens realizavam-se fazendo, a fazer aprendiam, porque se a criança não experimenta... (pausa) e eu também, eu também gosto muito de experimentar, quando me encontro perante uma situação nova de aprendizagem eu tento sempre fazer as minhas experiências, experimento em casa ou na escola, sozinha ou com outras pessoas.

Nos três primeiros anos de trabalho depois de sair do Magistério embora não tivesse visitado as escolas em que trabalhei ele estava a par do meu trabalho, ele disse-me depois que tinha informação sobre o meu trabalho. A primeira vez que o inspector Afonso me visitou foi na Aldeia do Sado... eu

já tinha saído do Magistério motivada e ele depois passou a visitar-me na escola bastante vezes... ele ali incentivou-me bastante e acompanhou de perto o trabalho ali desenvolvido. Houve, até, uma situação muito engraçada eu um dia recebi na escola um inquérito do G.E.P-M.E. para preencher, esta situação foi de algum modo estranha para mim, então um dia encontrei-o em Ourique, falei-lhe do inquérito e ele aconselhou-me a responder dizendo-me que tinha sido ele que tinha dado indicações do modo como as coisas se estavam a processar na minha escola.

Eu preenchi o documento e devolvi e um dia estávamos na sala e uma aluna disse-me que andavam umas pessoas no recreio da escola, uma senhora e um senhor, estão ali junto das favas... já me lembro deles, então tinham vindo ver o trabalho que se fazia ali e ao mesmo tempo marcaram um dia para vir visitar-nos, eu entretanto avisei o Inspector Afonso, ... já me lembro era o Dr. João Barroso. No dia combinado lá se juntaram então na escola estiveram lá a ver como se processavam as coisas e no final pediram-me para eu ir à Universidade Católica fazer uma comunicação sobre o meu desempenho na escola, fiquei preocupada (risos)... porque eu como já lhe disse sou uma pessoa muito simples.

Nesse dia acabaram por almoçar lá na escola um cozido de grãos, depois a mãe de um aluno viu lá as pessoas e foi fazer um bolo (risos)... Mostrei alguma resistência em relação a ir comunicar, mas o Inspector Afonso lá me convenceu a ir. Estive então quatro dias em Lisboa e o Inspector Afonso acompanhou-me neste processo.

Recebi, na escola, depois a visita da Escola Superior de Educação de Setúbal, que a de Beja não se interessou na altura, veio a de Setúbal e fez um filme que foi passado nesse seminário da Católica. O Inspector Afonso foi comigo e esteve sempre por dentro de tudo o que se fazia na escola.

*M.P. - Teve aqui várias visitas...*

**V. P.-** Sim, tive aqui visitas da Escola Superior de Educação de Setúbal, de Faro, de Beja, visitas de Inspectores... cheguei a ter trinta inspectores no mesmo dia na escola onde estive um inspector geral que veio de Lisboa, do Ministério, cheguei a ter na sala inspectores dos distritos de Beja, Faro, Évora, Portalegre, Setúbal e Lisboa. Recebi em visitas de estudo alunos da Escola Superior de Educação de Lisboa... recebemos imensas visitas, também inspectores dos ensinos preparatório e secundário, enfim recebemos muitas visitas,... alguns colegas de outros conselhos escolares também...

*M.P. - Como é que foram as relações com os colegas?*

**V. P. -** As minhas relações com os colegas foram sempre óptimas, mesmo com aqueles que me alcunharam no início, mesmo com esses eu tive o cuidado de ter sempre com eles um bom relacionamento, tanto do ponto de vista profissional, como pessoal.

Ao nível profissional tive algumas situações de intercâmbio com uma colega de uma escola, também isolada, e em conjunto desenvolvemos um projecto na área da informática. Com as outras escolas não houve intercâmbios apesar das diligências que fiz nesse sentido. Com as colegas do Conselho Escolar a que pertencia havia um relacionamento bom do ponto de vista das relações pessoais e uma grande abertura entre todos, as colegas perguntavam-me algumas coisas do meu trabalho, como é que eu fazia e havia uma coisa que lhes fazia muita confusão, não percebiam como é que os meninos tinham tempo para aprender a ler e a escrever fazendo essas actividades todas.

Eu lá lhes explicava mas não ficavam muito convencidas, mas houve um bom relacionamento entre nós eu punha tudo o que tinha na minha escola à disposição das colegas embora da parte das colegas não acontecesse o mesmo. Houve outros Conselhos Escolares que me contactaram, alguns do próprio concelho de Ourique, outros de outros concelhos do Distrito de Beja e do Distrito de Faro.

A minha escola chegou mesmo a afirmar-se, chegámos mesmo a ser totalmente independentes e a ter algo para transmitir ou dar às outras escolas, era uma escola que se auto-financiava, por fim até as visitas que as crianças faziam era a escola que pagava tudo.

*M.P. - Quando de lá saiu ainda deixou...*

**V. P.** - Cento e vinte e dois contos e equipamento no valor de umas largas centenas de contos, eu quando fiz o meu relatório apurei esses valores e fizemos cerca de mil duzentos e qualquer coisa contos, agora não me lembro bem da importância certa.

*M.P. - Foram doze anos de...*

**V. P.** - Foram doze anos muito bons para mim, no início quando comecei o processo, com a melhor das intenções, tive algumas amarguras porque havia colegas que não aceitavam bem o que eu estava a fazer e criticavam-me por vezes com alguma dureza.

Eu não desanimava mas sentia-me um pouco só e rejeitada... não é bem rejeitada, o termo é forte demais, bem as pessoas não compreendiam, talvez... ou não queriam compreender... isto mexia um pouco com o sistema, vamos lá... toda aquela modificação... todas as transformações a que procedemos... não é fácil... é necessária uma certa coragem e confiança no que se está a fazer. Para além disso quando comecei a receber visitas na escola as colegas começaram a fazer comentários públicos pouco abonatórios, do género: - É só brincadeira, não ensina nada às crianças; - não dá o programa, etc... Mas depois sabiam que o Inspector Afonso, que era o Inspector do concelho, conhecia bem e apoiava o projecto e que nas reuniões que tinha com os professores do concelho dizia que os meus alunos sabiam tudo e mais alguma coisa. E é um facto que os miúdos sabiam... sabiam mesmo, uma criança na minha escola no primeiro ano ficava sempre a ler... mas a ler bem, portanto

esta era uma verdade que não podia ser escamoteada e as pessoas começaram então a mudar o discurso e a ter comentários do género: - Ela fez isto porque quer ganhar louros. E isto entristecia-me bastante... mas nunca desanimei, porque os resultados apareciam e davam-me uma força enorme para continuar.

Apesar destes pequenos pormenores de falta de entendimento, tive muitas alegrias na minha escola que foram muito superiores aos momentos de aborrecimento e aconselho a toda a gente, aconselho a todos os colegas, todos, que trabalhem nestes moldes, ou melhor ainda... se puderem... porque as alegrias são muitas.

*M.P. - Foi, então, muito importante para si?*

**V. P.** - Foi, este processo foi muito importante para mim tanto do ponto de vista pessoal como profissional, este processo ajudou-me a crescer e a tornar-me mais pessoa... muito mais pessoa. Eu sentia-me mais... bem a pessoa nunca se sente realizada, mas eu sentia que tinha feito alguma coisa, algo de muito importante... eu, hoje, sinto que fiz alguma coisa pelas crianças que me passaram pelas mãos, naquela escola principalmente, e até mesmo pela comunidade de Aldeia do Sado... fez-se muita coisa de positivo para as pessoas.

Nós chegámos a fazer almoços na escola para os reformados onde os alunos liam nos livros de alimentação que tínhamos produzido e apelavam para os cuidados a ter com os excessos visando sensibilizar as pessoas para a importância de uma alimentação equilibrada. Eu acho isto muito importante, as crianças a aconselharem os idosos a consumirem alimentos ricos em sais minerais, vitaminas e proteínas.

Eu acho que o meu viver naquela escola foi uma satisfação constante, os resultados eram visíveis a curto prazo e eu sentia-me realizada com essas constatações e sentia que aquela era a verdadeira formação para a vida. Eu própria me enriquecia, portanto, era também um processo formativo para mim... de uma forma aprazível... de uma forma que me dava gozo, que me dava gosto.

*M.P. - O que é que acha que as crianças esperavam da escola quando lá chegou?*

**V. P.** - Quando eu lá cheguei as crianças esperavam da escola o mesmo que tinham tido nos outros anos. Eles tinham uma aversão total à escola porque a escola não lhes dava daquilo que eles queriam, portanto nada que tivesse a ver com as suas vivências, nada dos seus anseios, nada disto era conduzido a matéria de trabalho... porque, vamos lá, as vivências deles eram muito importantes, como já falamos à pouco.

Os alunos quando me viram lá chegar esperavam de mim o mesmo que os outros professores tinham feito, portanto eu penso que eles esperavam a mesma coisa que tinham tido até aí, só que ao fim de quinze dias, em tão curto espaço de tempo, as coisas mudaram-se de uma maneira radical, em que a

criança que não gostava da escola, que não gostava de ir à escola já não queria sair da escola. Nós chegávamos a estar na escola até às 6 horas da tarde, e não queriam faltar à escola mesmo quando alguém estava doente.

A modificação que se deu na escola, o facto de eles passarem a ser agentes da sua própria aprendizagem deu-lhes uma visão totalmente diferente da escola...

(Cassete nº 3)

... portanto, como lhe ia dizendo, eles não tinham, na escola, participação em nada, não eram intervenientes em nada do que acontecia na escola e o que faziam era por obrigação, tinham de fazer e a partir do momento em que nós começámos a planificar as actividades em conjunto, a preparar aquilo que queríamos fazer, eles começaram a aperceber-se que também tinham algo a dizer e a fazer, que eram importantes na vida da escola... então, alterou-se de uma maneira muito importante, acho eu, a perspectiva que eles tinham de escola e a que passaram a ter para o futuro.

Eles começaram a ver que eu não fazia nada sem os consultar, até um simples papel que colasse na parede tinha a opinião dos alunos.

Os alunos começaram a aperceber-se que esta era uma escola diferente da que tinham tido porque reconheciam que eram gestores daquele espaço. As próprias aprendizagens que faziam permitiam-lhes ter uma visão diferente da escola, onde a escola não era aquilo que eles tinham conhecido, mas sim o que estavam a viver em cada momento e o que iria ser no futuro, a julgar pelos planos elaborados. Era um reconhecimento de uma escola que lhes dava preparação para o futuro, preparando-os para poderem intervir no seu meio como pode ser testemunhado pelos trabalhos que existiam na escola e que foram desenvolvidos no meio.

Eu acho que eles mudaram completamente a sua perspectiva de escola e daí talvez o facto de eles se ligarem muito à escola e a mim.

*M.P. - Como é que foram estes doze anos em Aldeia do Sado?*

**V. P. -(Risos) ... (ar sério) Olhe foram 12 anos de muito trabalho... de alguma preocupação porque nem tudo foram rosas. No início houve que trabalhar muito, lembro-me que à Câmara Municipal eu ia milhentas vezes como se costuma dizer,... foi difícil no início, mas... foram 12 anos de muito gozo, de muita alegria (risos)... de muita afirmação pessoal ... em todos os aspectos. Para mim a criança é tudo e a abertura da escola à comunidade é muito importante, as relações humanas foram muito boas... foram os melhores 12 anos da minha vida (ar sério evidenciando alguma saudade)... se fosse possível voltar atrás... fazia exactamente o mesmo percurso... e aconselho a todos que reflectam sobre este trabalho e façam algo semelhante ou se possível ainda melhor... porque isso dá muita satisfação a um professor, ...muita alegria.**

*M.P. - Numa escola rural onde durante doze anos não há insucesso escolar é difícil fazer melhor.*

**V. P.** - Quando digo fazer melhor refiro-me à possibilidade de fazer diferente daquilo que eu fiz mas tendo como objectivos aqueles que eu tive e que são a razão de existir de qualquer escola no sentido de formar crianças para o presente e para o futuro.

Como lhe disse foram 12 anos muito marcantes da minha vida, mas marcantes no bom sentido...foram dias, semanas, meses e anos muito felizes. Um exemplo, pode ser, que quando tive 30 inspectores dentro da sala as pessoas acharam que era horrível... e porque é que eu tinha uma satisfação tão grande?... eu não me importava (fala muito baixo)... mas porquê?... eu sou uma pessoa muito humilde como pode ver, o mais humilde possível, na maneira de falar, em tudo... sou muito humilde... mas... não sei porquê... eu adorava que as pessoas me visitasse, naquele dia era uma alegria para mim, era um dia cansativo, no fim do dia acusava algum cansaço... mas, sei lá, a satisfação superava tudo.

*M.P. - Por fim, por razões de saúde...*

**V. P.** - Apenas por razões de saúde é que deixei senão garanto-lhe que ainda lá estava e mesmo assim... - isto agora é só para nós -, mesmo assim tenho muita pena... o ano passado, ...bem eu não estava minimamente em condições... mas este ano... eu devia ter voltado à minha escola. Agora já não volto... mas devia ter voltado. Como sabe eu estou aqui na Delegação Escolar mas é um trabalho.. que... que não me diz nada. Estou a pensar até reformar-me... eu já tenho 61 anos de idade não é... embora só tenha 25 anos de serviço, mas eu comprei 6 anos de serviço nessa modalidade que surgiu da segurança social, estou a pagar as mensalidades e talvez no final deste ano me aposente apesar de ter um índice de vencimento baixo, pois estou no 6º escalão da Carreira Docente. Se não tivesse optado por esta modalidade, por este Decreto-Lei da Segurança Social ia aposentar-me apenas no 4º escalão, o que é injusto, o que eu trabalhei... enfim.

*M.P. - Disse-me que se fosse possível voltar atrás ...*

**V. P.** - Se fosse possível voltar atrás procuraria fazer exactamente o mesmo percurso porque ele corresponde a um projecto de realização pessoal e de equilíbrio familiar. Corresponde à concretização dos ideais pelos quais sempre lutei. Hoje, sinto-me realizada como pessoa, como mãe, como esposa e como profissional.

*M.P. - E depois, como vai ser?*

**V. P.** - Olhe comprei com o meu marido uma pequena parcela de terreno no Algarve, no Concelho de Olhão, é um terreno que tem algumas árvores,



estamos a pensar construir uma pequena casa e fazer uma quinta com muitas árvores e animais. Este é o projecto que, de momento, tenho em mente. Como sabe o meu filho vive no Algarve e nós vamos tentar estar próximos dele.

**FIM**

